

370.943

P28d

1912

Aus Natur und Geisteswelt

Sammlung wissenschaftlich - gemeinverständlicher Darstellungen

F. Paulsen

Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung

Dritte Auflage



Verlag von B. G. Teubner in Leipzig

THE UNIVERSITY
OF ILLINOIS
LIBRARY

370.943

P28d

1912

Ein vollständiges Verzeichniss der Sammlung „Aus Natur
und Geisteswelt“ befindet sich am Schluß dieses Bandes.

Die Sammlung

„Aus Natur und Geisteswelt“

verdankt ihr Entstehen dem Wunsche, an der Erfüllung einer bedeutsamen sozialen Aufgabe mitzuwirken. Sie soll an ihrem Teil der unserer Kultur aus der Scheidung in Kasten drohenden Gefahr begegnen helfen, soll dem Gelehrten es ermöglichen, sich an weitere Kreise zu wenden, und dem materiell arbeitenden Menschen Gelegenheit bieten, mit den geistigen Errungenschaften in Fühlung zu bleiben. Der Gefahr, der Halbbildung zu dienen, begegnet sie, indem sie nicht in der Vorführung einer Fülle von Lehrstoff und Lehrsätzen oder etwa gar unerwiesenen Hypothesen ihre Aufgabe sucht, sondern darin, dem Leser Verständnis dafür zu vermitteln, wie die moderne Wissenschaft es erreicht hat, über wichtige Fragen von allgemeinstem Interesse Licht zu verbreiten, und ihn dadurch zu einem selbständigen Urteil über den Grad der Zuverlässigkeit jener Antworten zu befähigen.

Es ist gewiß durchaus unmöglich und unnötig, daß alle Welt sich mit geschichtlichen, naturwissenschaftlichen und philosophischen Studien befaßt. Es kommt nur darauf an, daß jeder an einem Punkte die Freiheit und Selbständigkeit des geistigen Lebens gewinnt. In diesem Sinne bieten die einzelnen, in sich abgeschlossenen Schriften eine Einführung in die einzelnen Gebiete in voller Anschaulichkeit und lebendiger Frische.

In den Dienst dieser mit der Sammlung verfolgten Aufgaben haben sich denn auch in dankenswertester Weise von Anfang an die besten Namen gestellt. Andererseits hat dem der Erfolg entsprochen, so daß viele der Bändchen bereits in neuen Auflagen vorliegen. Damit sie stets auf die Höhe der Forschung gebracht werden können, sind die Bändchen nicht wie die anderer Sammlungen stereotypiert, sondern werden — was freilich die Aufwendungen sehr wesentlich erhöht — bei jeder Auflage durchaus neu bearbeitet und völlig neu gesetzt.

So sind denn die schmalen, gehaltvollen Bände durchaus geeignet, die Freude am Buche zu wecken und daran zu gewöhnen, einen kleinen Betrag, den man für Erfüllung körperlicher Bedürfnisse nicht anzusehen pflegt, auch für die Befriedigung geistiger anzuwenden. Durch den billigen Preis ermöglichen sie es tatsächlich jedem, auch dem wenig Begüterten, sich eine kleine Bibliothek zu schaffen, die das für ihn Wertvollste „Aus Natur und Geisteswelt“ vereinigt.

Die meist reich illustrierten Bändchen sind
in sich abgeschlossen und einzeln käuflich.

Ausführlicher illustrierter Katalog unentgeltlich.

Leipzig.

B. G. Teubner.

The person charging this material is responsible for its return on or before the **Latest Date** stamped below.

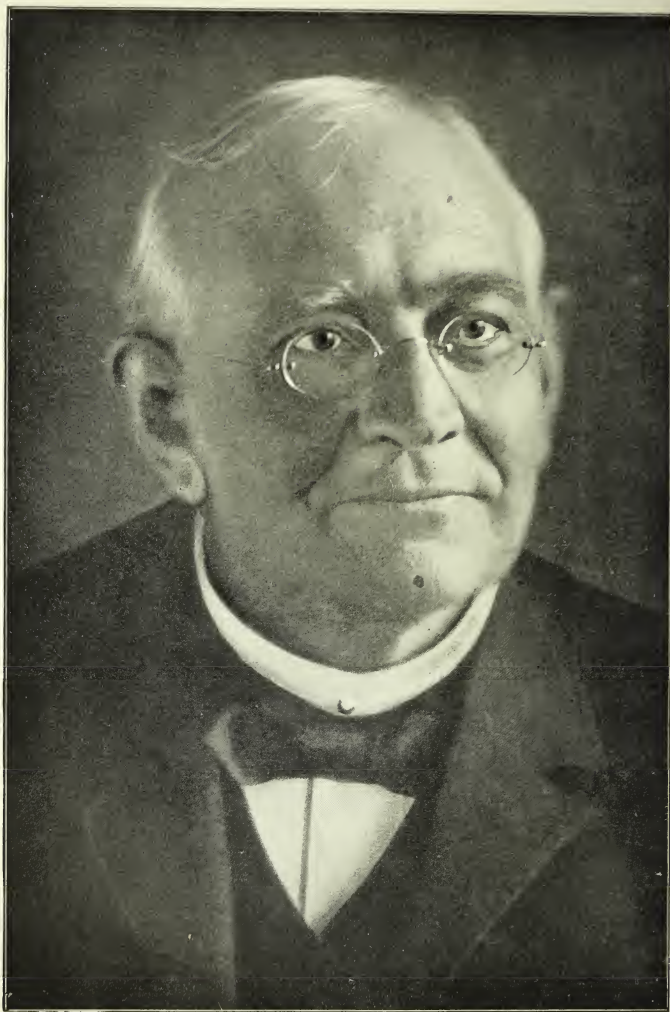
Theft, mutilation, and underlining of books are reasons for disciplinary action and may result in dismissal from the University.

University of Illinois Library

JUL 22 1983

DEC 13 1983

DEC 10 1983



phot. R. Dührkoop

J. Paulsen

Aus Natur und Geisteswelt

Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen

100. Bändchen

Das deutsche Bildungswesen

in seiner geschichtlichen Entwicklung

Von

Friedrich Paulsen

Professor an der Universität Berlin

Dritte Auflage

Siebzehntes bis vierundzwanzigstes Tausend

Mit einem Geleitwort von W. Münch



Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig 1912

370.943

P28d

1912

Inhalt.

Erstes Buch.

Das Bildungswesen des Mittelalters.

1. Kapitel. Allgemeine Charakteristik S. 1.
2. Kapitel. Die erste Hälfte des Mittelalters. Kloster-, Dom- u. Stiftsschulen (600–1200) S. 5.
3. Kapitel. Die zweite Hälfte des Mittelalters. Universitäten und Stadtschulen (1200–1500) S. 12.

Zweites Buch.

Das Zeitalter der Renaissance u. der Reformation. 1500–1650.

1. Kapitel. Die allgemeinen Tendenzen des neuen Zeitalters S. 23.
2. Kapitel. Der Gang der geschichtlichen Entwicklung und die führenden Männer der Renaissance u. Reformation S. 30.
3. Kapitel. Die Verfassung des Bildungswesens um 1600 S. 37.

Drittes Buch.

Das Zeitalter d. höfisch-modernen Bildung unter vorherrschendem französischen Einfluß. 1650–1800.

1. Kapitel. Die herrschenden Tendenzen und das neue Bildungsideal S. 58
2. Kapitel. Das Durchbringen der modernen Tendenzen im Bildungswesen S. 69.
3. Kapitel. Die neue Ideenwelt am Ausgang des 18. Jahrhunderts S. 94.

Viertes Buch.

Das 19. Jahrhundert.

1. Kapitel. Allgemeine Zeitverhältnisse und herrschende Tendenzen. S. 104.
 2. Kapitel. Die Entwicklung des Bildungswesens im 19. Jahrhundert S. 112.
 3. Kapitel. Rückblick und Ausblick S. 170.
- Einige Literaturangaben S. 190.

Copyright 1912 by B. G. Teubner in Leipzig.

Alle Rechte, einschließlich des Übersetzungsrechts, vorbehalten.

Vorwort.

Der Aufforderung der Verlags-handlung, in einem Bändchen der Sammlung das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung darzustellen, bin ich nicht ungern gefolgt; es ist mir möglich, auch auf dem beschränkten Raum die Aufgabe zu lösen, daß daraus nicht nur für die Erkenntnis der Vergangenheit, sondern auch für die Einsicht in die Lage der Gegenwart und die Forderungen der Zukunft einige Frucht erwachsen möge. Freilich wird eine solche Skizze des Reizes notwendig beherrschen, den die mit breitem Pinsel ausgeführte bildhafte Darstellung des Zuständlichen und Persönlichen haben kann; dafür ist sie den Vorteil, daß sie die großen Richtlinien der Bewegung klarer hervortreten läßt; und zugleich drängt sie dahin, den Blick vorwärts zu wenden und jene Richtlinien in die Zukunft verlängern. Vielleicht gelingt es auf diese Weise, die Gesichte des Bildungswesens, die so leicht in uferlose Breite oder ziellose Ausgraberei sich verliert, in den Dienst der Bildungslitistik der Gegenwart zu bringen. Daß bei dieser Fassung der Aufgabe die Darstellung über die früheren Zeiten rascher hinweggeht, mit der Annäherung an die Gegenwart an Ausführlichkeit gewinnt, wird nicht mißbilligt werden.

Für die geschichtliche Betrachtung ist der herrschende Gesichtspunkt der: daß das Bildungswesen keine Eigenbewegung hat, sondern von dem großen Gang der allgemeinen Kulturbewegung bestimmt wird. Ich habe mich daher überall bemüht, die hier herrschenden Tendenzen und ihre Einwirkung auf die Gestalt des Bildungswesens so bestimmt und deutlich als möglich herauszuheben. In das Detail der pädagogischen Meinungen, oder der Lehrordnungen und Stundenpläne und des technischen Betriebs, vertritt ich mit Rücksicht auf die einzelnen Territorien, einzugehen, verweigere ich mich selbst, wenn die Darstellung nicht auf eine bloße Zusammenstellung dürrer Daten einschrumpfen sollte. Ich würde mich freuen, wenn der Leser fände, daß die gesamte Entwicklung der Kultur unseres Volkes in dieser Darstellung seines Bildungswesens wie in einem verkleinerten Spiegelbild zur Erscheinung komme.

Steglitz bei Berlin, im Febr. 1906.

Friedrich Paulsen.

Zur neuen Auflage.

Ein anderer als der edle Verfasser muß nun dieses neue Vorwort schreiben. Reichlich ist die Hoffnung in Erfüllung gegangen, die jener zum Schluß seiner einführenden Worte im Februar 1906 aussprach: das von ihm in knappen Rahmen hinein-gezeichnete Bild ist als treu und trefflich weithin empfunden worden. Er selbst hat es noch erfahren, daß Tausende daran Gefallen fanden. Aber schon als er jenes Vorwort niederschrieb, hatte er aufgehört, ein gesunder Mann zu sein, wenn auch sein Leben sich dann noch um zweieinhalb Jahre verlängerte, um am 14. August 1908 zu verlöschen. Darüber ist eine große Klage durchs Land gegangen und weit über unseres Landes Grenzen hinaus. Wer von deutschen Männern der Gegenwart hat so vielen wie er in Wort und Schrift Lehre gespendet, ist ihnen gleich wert geworden durch die Klarheit seines Geistes, die Ruhe seines Urteils, die stille Wärme seines Interesses, die Sicherheit seines Zeitverständnisses! Und von Rede und Schrift hat er nicht gelassen bis in die allerletzten Wochen seiner allmählich schwindenden Lebenskraft. Er ist gewissermaßen mit der Feder in der Hand gestorben; aber was mehr ist: er ist ganz hellen Geistes geblieben bis zuletzt und hielt bis zuletzt den Willen auf die Förderung nationaler Aufgaben gerichtet. So nimmt er mit seiner eigenen Person in der Geschichte des deutschen Bildungswesens eine bedeutende Stellung ein, namentlich aber in der Geschichte des Bildungsstrebens — das nicht ermatten und erlahmen darf, wenn Deutschland seinen inneren Wert unter den Nationen behaupten will. Und wenn Friedrich Paulsens schriftstellerischer Name durch weit gewichtigere Leistungen begründet und gesichert ist, so wird ihn doch auch dieses kleine Buch, das nun seinen neuen Gang antritt, bei vielen lebendig erhalten.

Berlin, im April 1909.

W. Mündy.

Erstes Buch.

Das Bildungswesen des Mittelalters.

1. Kapitel.

Allgemeine Charakteristik.

Wenn man die großen Epochen der europäischen Kulturgeschichte mit Hinsicht auf das Bildungswesen charakterisieren will, dann kann man mit der einseitigen Zuspitzung, die einem solchen Versuch erlaubt sein muß, sagen: das klassische Altertum bildet das Individuum für den Staat, das Mittelalter für die Kirche, die Neuzeit für sich selbst.

Im Altertum ist der Staat, die souveräne Stadtgemeinde, die allbeherrschende Lebensform; daher die selbstverständliche Aufgabe der Erziehung: die heranwachsende Jugend tüchtig zu machen, der Stadt im Krieg und im Frieden wertvolle Dienste zu leisten und dadurch ihr dauerndes Leben zu erhalten. Dadurch allein gewinnt der einzelne auch für sich einen großen, ins Allgemeine und Ewige ihn erhebenden Lebensinhalt: der Dienst der Stadt ist zugleich der Dienst ihrer Götter.

Im Mittelalter ist die Kirche die allumfassende und allbeherrschende Form des geschichtlichen Lebens. Daher die Aufgabe der Jugendbildung selbstverständlich keine andere sein kann als die: das heranwachsende Geschlecht in das kirchlich-religiöse Leben hineinzuziehen, womit zugleich sein letzter und höchster Zweck, Bürger des ewigen Gottesreichs zu werden, erreicht wird.

In der Neuzeit erhebt sich der Staat zur selbständigen, zuletzt der Kirche übergeordneten Macht; der Gegensatz der beiden objektiven Lebensmächte hat es dem Individuum möglich gemacht, sich ein selbständigeres Dasein zu gründen. Die Entwicklung der freien, innerlich souveränen Persönlichkeit ist von den Tagen der Renaissance und Reformation an das eigentliche Thema der neuzeitlichen Geschichte. Auch in der Jugendbildung dringt diese

Tendenz mehr und mehr durch: die Bildung des Menschen zu einem freien, mit Vernunft sich selbst bestimmenden Wesen wird mehr und mehr das herrschende Ideal.

Was nun des näheren das Bildungswesen des Mittelalters anlangt, so tritt die herrschende Stellung der im Jenseitigen, in einer transzendenten Religion wurzelnden Kirche an zwei Punkten sichtbar hervor. Der erste ist: die allgemeine Erziehung, die sittlich-geistige Bildung der Gesamtheit und so der Jugend ist ganz und gar von kirchlich-religiösem Wesen durchdrungen; Erziehung durch die Kirche für die Kirche und damit für die Ewigkeit. Der zweite ist: ein besonderes Bildungswesen, öffentliche Veranstaltungen für Erziehung und Bildung gibt es nur für einen Stand, den Stand der Kleriker; Kloster- und Weltgeistliche erteilen und empfangen allein eine eigentliche Berufsbildung in öffentlichen Anstalten. Für die Laien gibt es keine besonderen Schulen; erst gegen Ausgang des Mittelalters treten erste Anfänge davon hervor; bis dahin haben die Laien nur eine Art Gastrecht in den klerikalen Anstalten, in allem wie Gäste sich dem fügend, was das Hausrecht des Klerus in Absicht auf Inhalt und Form der Lehre und der Zucht geschaffen hatte.

Die Gestalt des Bildungswesens hängt mit der Struktur der mittelalterlichen Gesellschaft aufs innigste zusammen. Die Grundeinteilung ist die in Klerus und Laien. Der Klerus spaltet sich wieder in Welt- und Klostergeistlichkeit; in der Masse der Laien vollzieht sich allmählich die Scheidung eines Herren- und Kriegerstandes als besonderen Berufsstandes, des Ritterstandes, von dem Bauernstand; in den letzten Jahrhunderten, mit dem Aufkommen der Städte, sondert sich nochmals der Bürgerstand als ein eigener Berufsstand aus.

Von diesen vier Ständen ist der erste Stand der geistliche, ihm steht die Leitung des Lebens im ganzen zu, unwidersprochen mindestens des geistigen Lebens; er bestimmt den Glauben und die Sitten, er hält das Lehramt und die Seelsorge in der Hand. Für diesen Stand erscheint nun eine organisierte berufliche Ausbildung als unentbehrlich; die Künste und Wissenschaften, die zur Ausübung des Berufs erforderlich sind, von den elementaren des Lesens und Schreibens bis zu den höchsten, der Auslegung der Offenbarung in der Schrift und der Leitung der Seelen gemäß dem göttlichen Willen, lassen sich nur durch systematischen schulmäßigen Unterricht erwerben. Und dazu kommt noch der

besondere Umstand, daß alle diese Wissenschaften, die technischen Mittelwissenschaften wie die dogmatischen Zielwissenschaften, in einer fremden Sprache verfaßt sind, der Sprache der römischen Kirche zunächst, die aber selbst auf noch andere Sprachen, die griechische und die hebräische, zurückweist, in welchen die Heiligen Schriften ursprünglich verfaßt sind. So wird der Klerus zum Gelehrtenstand; auch für den geringsten Angehörigen des Standes ist eine gewisse gelehrte Bildung, ein wenig Verständnis der Schrift und der Kirchensprache, dazu Übung im Gesang und Kirchendienst, eine Notwendigkeit. Aus diesem Bedürfnis sind die Kloster-, Dom- und Stiftsschulen des Mittelalters hervorgegangen.

✕ Der zweite Stand, der weltliche Herrenstand, erschien dagegen dem Mittelalter einer berufsmäßigen Ausbildung in besonderen öffentlichen Anstalten nicht bedürftig. Die Künste des Kriegs und des weltlichen Regimentes sind vielleicht einer schulmäßigen Erlernung an sich weniger zugänglich als die des Priesters und Lehrers, jedenfalls wurden sie damals mehr durch Übung von klein auf als durch wissenschaftlichen Unterricht erworben. Sofern einiger Gebrauch der gelehrten Künste, der Schrift und der lateinischen Sprache, auch hier sich hin und wieder unentbehrlich erwies, stand die Hilfe von Klerikern als Schreibern und Kanzlern zur Verfügung. Wurde aber der Selbstbesitz der artes clericales für die Söhne vornehmer Familien für notwendig erachtet, so lernte man sie eben da, wo sie ohnehin gelehrt wurden: in den geistlichen Schulen. Und hierin änderte sich auch nichts, als der weltliche Herrenstand, seit den Kreuzzügen im Rittertum als Berufsstand sich organisierend, der Träger einer Art weltlichen Bildung wurde, jener Bildung, von der die höfische Literatur des Mittelalters Zeugnis gibt. Es war keine gelehrte Bildung und sie wurde nicht schulmäßig erworben. Das Mittelalter hat „Ritterakademien“ nicht für nötig befunden wie später die höfische Welt des 17. Jahrhunderts: der künftige Ritter lernte die standesmäßigen Künste und Fertigkeiten am Hof eines Fürsten und Herrn durch Übung und Teilnahme an der gesamten Lebensbetätigung, in die er von klein auf hineingestellt war. Wurden aber jüngere Söhne des Herrenstandes dem geistlichen Stand bestimmt, so traten sie schon im Knabenalter in die Kapitel der Stifte als canonici scholares ein.

Noch weniger bedurfte es natürlich für den Bauern- und Bürgerstand öffentlicher Veranstaltungen für die Berufsausbildung.

Der Bauernknabe erlernte im Elternhause alle Fertigkeiten, die er für sein Leben brauchte; der Sohn des Handwerkers oder Kaufmanns trat als Lehrling in die Werkstatt oder das Geschäft eines Meisters. Sofern aber doch einige Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen mit der steigenden Entwicklung städtischen Lebens notwendig wurde, gab der Besuch einer Kloster- oder Pfarrschule auch hier die Gelegenheit zu ihrer Erwerbung. Erst gegen Ausgang des Mittelalters beginnt das steigende Bedürfnis, sich in den Stadtschulen von dem kirchlichen Angebot unabhängige Bildungsanstalten zu schaffen; doch sind diese Stadtschulen keineswegs Bürgerschulen in modernem Sinne: in Absicht auf Inhalt und Form des Unterrichts unterscheiden sie sich kaum von den kirchlichen. †

Hinzuzufügen wäre dem noch die allgemeine Bemerkung, daß die Jugendbildung im Mittelalter nicht in erster Linie, wie in der Gegenwart, auf Wissen und Kenntnisse, sondern vielmehr auf die Bildung des Willens und Gemüths gerichtet war. Erziehung bedeutete in erster Linie Formung des inneren Menschen zu Glauben und Gehorsam, Glauben an die Heilslehre und Gehorsam gegen die Kirche, Treue gegen Gott und Menschen. Ehrfurcht und Gehorsam war die Lebenslust, in der die Jugend aufwuchs, nicht Räsonieren und freie Selbstbestimmung. Auch Lernen hatte überall wesentlich die Form gehorsamer Aufnahme: Auswendiglernen und „Behören“ ist die Form des Unterrichts.

Eine Geschichte des mittelalterlichen Bildungswesens wird zwei große Epochen unterscheiden: die erste Hälfte bis zum 12. Jahrhundert, die zweite Hälfte bis zum 15. reichend.

Der Unterschied der Zeiten läßt sich etwa so bestimmen: Allgemein ist die erste Hälfte dadurch charakterisiert, daß die jugendlichen Völker, besonders auch das deutsche, sich der Kirche und dem Altertum gegenüber rein empfangend verhalten; sie eignen sich die heilige Lehre, die ihnen die Kirche bringt, dazu die Schätze antiker Bildung, welche die Kirche in ihrem Ursprungsgebiet willig-widerwillig in sich aufgenommen hatte, als gläubige Schüler an. In der zweiten Hälfte ist der Trieb zur Selbstständigkeit größer; man versucht, durch eigene Vernunfttätigkeit die heilige Lehre zu begreifen und mit weltlicher Philosophie und Wissenschaft innerlich zu durchdringen. Die großen philosophisch-theologischen Systembildungen der sogenannten Scholastik sind aus diesem Trieb hervorgewachsen.

Die Entwicklung des geistigen Lebens steht in Wechselwirkung mit der sozialen Entwicklung. Das mächtig aufsteigende Städtewesen ist der Boden für die neue geistige Welt. Im Gebiet des Unterrichtswesens kommt die Wandlung unmittelbar zur Darstellung in der Entstehung zweier neuer Formen von Bildungsanstalten: der Universitäten und der Stadtschulen, die beide im städtischen Leben wurzeln. Die Universitäten drängen bald die alten Kloster- und Stiftsschulen in den Hintergrund; die Stadtschulen stellen das Vordringen der bürgerlichen Gesellschaft in das Gebiet der geistigen Kultur sichtbar dar.

Bemerkenswert ist noch ein Wandel im Ordenswesen der Kirche. Im 13. Jahrhundert entstanden die neuen Orden der Dominikaner, Franziskaner und Augustiner und breiteten sich rasch über die ganze abendländische Welt aus. Sie unterscheiden sich von den älteren Orden, den Benediktinern und ihren zahlreichen Abspaltungen, dadurch, daß sie ihre Niederlassungen in den Städten haben, während jene in ländlicher Einsamkeit sich anzusiedeln liebten. Ferner dadurch, daß sie im Gegensatz zu der Weltflucht der älteren Orden von Anfang an die Tendenz haben, auf die Welt zu wirken: nicht bloß die eigene Seele retten, sondern die Welt durch Lehre und Predigt erneuern ist die Absicht. Besonders ist der Dominikanerorden der eigentliche Lehr- und Predigerorden, der Vorläufer des späteren Jesuitenordens. Ihm und dem Franziskanerorden gehören die hervorragendsten unter den großen Lehrern und Systembildnern der mittelalterlichen Universitäten an: Albertus Magnus, Thomas von Aquino, auch Meister Eckard waren Dominikaner, Bonaventura, Duns Scotus, Roger Bacon, Occam Franziskaner.

2. Kapitel.

Die erste Hälfte des Mittelalters. Kloster-, Dom- und Stiftsschulen (600—1200).

Die ersten Anfänge eines Bildungswesens des deutschen Volks gehen bis ins 7. Jahrhundert zurück. Als auf dem Kontinent die Überreste des altrömischen Bildungswesens im Reich der Merowinger allmählich erloschen waren, kamen irische und angelsächsische Mönche (Columban, Gallus, Winfried-Bonifatius) über die See und brachten den deutschen Stämmen mit dem Christentum

auch die Elemente gelehrter Bildung, die in der Kirche mit ihm amalgamiert waren. Die nach der Regel des heiligen Benedikt in Bayern, Schwaben, Thüringen, Hessen gegründeten Klöster sind die ältesten Bildungsstätten auf deutscher Erde; Fulda, Reichenau, St. Gallen, Tegernsee, St. Emmeran waren einst berühmte Namen. Die Klosterschule entstand zunächst als Bildungsanstalt für den eigenen Nachwuchs; indem sie dann auch Knaben, die nicht dem Mönchsleben bestimmt waren, zur Unterweisung aufnahm, entstand bei wachsender Zahl neben der schola interna und von ihr getrennt eine schola externa, wie es der erhaltene Baugrundriß des St. Galler Klosters (bei Specht, S. 152) zeigt.

Der zweite Ausgangspunkt eines kirchlichen Schulwesens war das Bistum. Dem Bischof lag die Sorge für die Heranbildung des Weltklerus für seine Diözese ob. Indem er einen der Geistlichen an der Domkirche mit dem Unterricht des Nachwuchses beauftragte, entstanden die Domschulen. An sie reihen sich die Stiftsschulen: der Geistlichkeit einer Stiftskirche lag in gleicher Weise die Pflicht ob, für die schulmäßige Unterweisung zunächst des eigenen Nachwuchses Sorge zu tragen. Wichtig für das Gedeihen dieser Anstalten war das Durchbringen der Reform des Bischofs Chrodegang von Metz (742—766), die den Dom- und Stiftsklerus zu einem nach klösterlicher Regel geordneten gemeinsamen Leben verpflichtete.

Die zerstreuten Anpflanzungen fanden systematische und kraftvolle Pflege, als das Frankenreich in die Hände des großen Königs Karl kam. Der Begründer des neuen Universalreichs, in dem die abendländische Völkerwelt nach dem Untergang des alten Reichs ihre Einheit wiederfinden sollte, wollte auch der Bildner seiner Völker werden. Für alles Lebendige voll empfänglichen Sinns, ging er, besonders seitdem er in Italien mit der dort in tausend Denkmälern und Erinnerungen fortlebenden Welt des Altertums in unmittelbare Berührung gekommen war, mit nachhaltiger Energie an die Aufgabe, das Leben seiner Völker mit diesen Reichtümern zu befruchten. Sein Hof wurde der Sammelpunkt der hervorragendsten Gelehrten der Zeit, mit denen der König in vertrautem Umgang lebte, auch ihr Schüler zu sein nicht verschmähte; unter ihnen der Angelsachse Alkuin, der Meister in den Wissenschaften der Grammatik, Rhetorik und Dialektik, für die er Lehrbücher verfaßte, die wir noch besitzen, der Lombarde Paulus Diaconus, auch der griechischen Sprache kundig, der

Bischof Theodulf von Orleans, als lateinischer Dichter berühmt. Die *schola palatina* wurde erneuert und unter Alkuins Leitung gestellt: seine Söhne und Töchter ließ der König darin mit den Kindern seiner Großen unterweisen. Später gründete Alkuin als Abt des Martinsklosters zu Tours die dortige berühmte Schule, die als Zentralsitz der gelehrten Bildung im Frankenreich ihre Wirkungen über weite Gebiete ausstrahlte. Zu ihren berühmtesten Schülern gehört Hrabanus Maurus, der als Vorsteher der Klosterschule zu Fulda auf deutschem Gebiet ein Nachbild der Schule Alkuins schuf.

Für die Ausbreitung seiner Bildungsbestrebungen im großen konnte der König natürlich nur auf die Kirche und den Klerus seines Reichs zählen. Er hat sie in seinen Dienst genommen. In einem Rundschreiben an die Bischöfe und Äbte des Reichs (*epistola de litteris colendis*, um 787) entwickelt er zunächst eine Art Programm; es herrscht darin derselbe Gedanke vor, den Luther später in seinem Sendschreiben an die Ratsherren ausführt: ohne sprachlich-literarische Studien ist ein rechtes Verständnis der Schrift nicht zu erreichen. Durch zahlreiche Zuschriften in mangelhafter Form sei die Besorgnis in ihm erregt worden, es möchte die mindere Kunde des Schriftwesens auch ein minderes Verständnis der Heiligen Schriften zur Folge haben. „Daher ermahnen wir Euch, die literarischen Studien nicht zu vernachlässigen, sondern in demütigem und gottgefälligem Wettstreit zu treiben, daß Ihr desto leichter und tiefer die Geheimnisse der Heiligen Schrift zu durchdringen vermöget. Denn da in der Schrift Figuren, Tropen usw. vorkommen, so ist kein Zweifel, daß der Leser um so leichter den geistlichen Sinn erfäßt, je früher und besser er literarischen Unterricht empfangen hat.“*)

Auf Veranlassung des Königs stellte dann die Synode zu Aachen (789) die allgemeine Verpflichtung auf: in allen Klöstern und Domstiften sollen Schulen sein, in denen Knaben die Kirchengesänge, das Lesen, den Gesang, die kirchliche Festrechnung und die lateinische Sprache erlernen. Von der andern Seite her wurde der Sache durch die Anordnung Nachdruck gegeben, daß die höheren Weihen nur nach Bestehen einer Prüfung erteilt werden

*) Monum. Germ. Legum Sect. II. Capit. regum Franc. I, 79; wo auch die übrigen Erlasse Karls des Großen in Sachen des Unterrichtswesens stehen.

sollten, worin ein bestimmtes Maß genau bezeichneter Kenntnisse nachzuweisen war: außer der Kenntniss und dem Verständniß aller zur Berufsübung notwendigen heiligen Bücher und dem Gesang nach römischer Weise auch die Fertigkeit, Urkunden und Briefe zu schreiben, natürlich alles in lateinischer Sprache.

Handelt es sich hierbei um die Ausbildung künftiger Kleriker für ihre Berufsübung, so hat der König darüber hinaus auch die Hebung der allgemeinen Volksbildung ins Auge gefaßt. Freilich darf man nicht, falscher Spur folgend, an allgemeinen Schulunterricht mit Schulzwang im Sinne unserer Volksschule denken; die fränkischen und sächsischen Kriegsleute und Bauern lesen und schreiben zu lehren wäre ein so unmögliches als nutzloses Unternehmen gewesen. Es handelt sich vielmehr um eine Unterweisung in den Elementen des Christentums, natürlich in der Form, in der damals alles Lernen geschah, in der auch noch nach Jahrhunderten dieselbe Unterweisung stattfand: durch Vorsagen und Auswendiglernen, Abhören und Erklären. Alle Pfarrer, so gebietet der König in wiederholten Kapitularien, sollen allen ihren Pfarrkindern, Männern, Weibern und Kindern, wenigstens den Glauben und das Vaterunser beibringen, daß sie solche können, und es soll von den Bischöfen streng darauf gehalten werden, daß sie diese Pflicht nicht versäumen; nachlässige oder widerstrebende Pfarrkinder aber sollen mit Schlägen oder Fasten bestraft werden, es sei Mann oder Weib; und wer dem sich nicht unterwerfen will, der soll vor den König selbst gebracht werden (*ad nostram praesentiam dirigatur*).

Mehr als diese Bestimmungen, die doch eher in das kirchenpolitische Zwangssystem des Königs als in seine Bildungsverwaltung zu stellen wären — worum es sich eigentlich handelt, das zeigt vor allem die später als undurchführbar fallen gelassene Forderung, daß die Glaubensformel und das Vaterunser von allen in lateinischer Sprache gelernt und aufgesagt werden sollen: es sind eine Art Zauberformeln, die neben dem Ritus der Taufe und christlicher Bestattung einerseits durch sich selbst wirken, andrerseits die Unterwerfung dessen, der sie gebraucht, unter das System ausdrücken —, also mehr als diese Bestimmungen gehört in eine Geschichte des Bildungswesens die Einschärfung der Pflicht, an allen Pfarrhöfen Chorschüler zu halten und im Lesen und Singen zu unterweisen, und zu diesem Unterricht auch andere Knaben zuzulassen, und zwar ohne Entgelt, es seien denn freiwillige Geschenke.

So viel über die Bestrebungen Karls des Großen, seine Völker mit der Bildung des christlichen Altertums zu durchdringen. Über den Umfang des Erfolgs seiner Bemühungen ist es schwer, sich ein Urteil zu bilden; statistische Unterlagen fehlen natürlich ganz. Ohne Zweifel war der Weg vom Papier königlicher Briefe und Befehle zur Wirklichkeit damals noch erheblich weiter als jetzt. Wo seine Weisungen von eifrigen Bischöfen und Äbten aufgenommen wurden, da blühten Schulen auf, wo es nicht der Fall war, fehlte es an Mitteln des Zwangs wie der Hilfe. Als mit dem Tode des Königs der Druck von oben nachließ, wird vielfach ein Zurücksinken in alte Trägheit stattgefunden haben. Andererseits fehlte es auch der Folgezeit weder an lebendigen Bildungstrieben in der jugendlichen Volksseele, noch an geistlichen und weltlichen Fürsten, die ihnen mit hilfreicher Hand entgegenkamen. So führte das Kaisertum der Ottonen und seine verwandtschaftliche Verbindung mit dem griechischen Kaisertum der geistigen Bildung neue Impulse und neue Elemente zu. Der sächsische Stamm hatte das zunächst nur äußerlich aufgenommene Christentum bald auch innerlich sich anzueignen begonnen; auch auf seinem Boden begegnen wir jetzt berühmten Stätten geistlicher Bildung; auf Münster und Corvey folgt Hildesheim, das Jahrhunderte hindurch seinen Ruhm behauptete. Die Magdeburger Domschule und die Schule zu Kloster Bergen waren gegen Osten vorgeschobene Posten. Und auch am Rhein und im Süden erhielten sich alte und erblühten neue Bildungsstätten, wie man aus der Übersicht bei Specht sich überzeugen mag.

Im ganzen wird man annehmen dürfen, daß das allgemeine Bildungsniveau des Klerus in langsamem Aufsteigen geblieben ist. Wenn auch der strahlende Glanz, der von dem Hof König Karls ausging, erlosch, und die literarische Produktivität, die so plötzlich aufgeleuchtet war, nachließ, so wird doch die Ausdehnung des Schulbetriebs über immer neue Klöster und Stifte ihre unscheinbaren und langsam reisenden Früchte getragen haben. Ich zweifle nicht daran, daß am Ende des 12. Jahrhunderts die Breite schulmäßiger Bildung viel beträchtlicher war, als beim Ende des karolingischen Königreichs. Man wird sich hierüber so wenig durch enthusiastische Lobpreisungen des Zeitalters der ersten Renaissance, als durch gelegentliche Klagen über das allgemeine Darniederliegen der Studien, über das Sinken dieser oder jener einst berühmten Schule irremachen lassen. Schon das plötzliche Auf-

steigen der Universitäten im 13. Jahrhundert, die durchaus auf das Zufließen ganzer Massen wissenschaftsdurstiger Kleriker und auch Laien gestellt sind, aber solcher, die schon einen Schatz elementarer Bildung, besonders auch Kenntniss der lateinischen Sprache mitbringen, wäre ohne diese Voraussetzung gar nicht denkbar.

Mit einem Wort gehe ich noch auf die Gestalt des Unterrichts in den alten Dom- und Klosterschulen ein. Das Ziel des Unterrichts, das aber natürlich nicht alle, die in ihn eintreten, erreichen, ist die wissenschaftliche Erfassung der göttlichen Weisheit, die in den Heiligen Schriften offenbart ist: die *sacra theologia* ist die höchste Wissenschaft. Drei Stufen lassen sich auf dem zum Ziel ansteigenden Wege unterscheiden, sie sind durch die Natur der Sache gegeben: Elementarstufe, Mittelstufe und abschließende Oberstufe. Den Beginn macht auf der ersten Stufe die Einübung der Buchstaben mit Hilfe eines Abctäfelchens; es folgte das Lesen, natürlich in lateinischer Sprache, und zugleich begann das Auswendiglernen des Psalters. Dann kam das Schreiben, auf Wächstäfelchen eingeübt; die Vollendung der Kunst wurde mit der Verwendung von Feder, Tinte und Pergament erreicht; wirkliches Schönschreiben war eine hochgeschätzte Kunst. Daneben ging die tägliche Übung im Gesang her. Die zweite Stufe umfasste die vorbereitenden allgemeinwissenschaftlichen Studien. Sie stellten sich dem Mittelalter in dem geschlossenen System der sieben freien Künste (*artes liberales*) dar, nach einem aus dem ausgehenden Altertum überkommenen Schema des Marcianns Capella. Das System gliederte sich wieder in zwei Teile: das sogenannte *trivium* und das *quadrivium*. Jenes umfasste die *artes formales* oder *sermocinales*: Grammatik, Rhetorik, Dialektik; dieses die *artes reales*: Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Die Grammatik ist natürlich die der lateinischen Sprache; nach manchen Vorübungen, die schon auf der ersten Stufe mit dem Lesen und Schreiben und Auswendiglernen begonnen hatten, wurde nun die Sprache systematisch erlernt, unter Benutzung zunächst des Donatus, dann des Priscianus, und unter Heranziehung lateinischer Autoren, klassischer und christlicher. Der Virgil spielte dabei eine besondere Rolle. Der Unterricht in der Rhetorik schloß sich gern an Ciceros Schrift *de inventione* an und bestand hauptsächlich in Anleitung zur formgemäßen Abfassung von Schriftstücken aller Art, wobei denn auch einige Rechtskunde Verwertung fand. Die Dialektik, vorzugsweise aus den Schriften des Boetius vorgetragen,

gab Anleitung zum kunstgerechten Operieren mit Begriffen; Disputierübungen gaben Gewandtheit in der Auffassung und Widerlegung von Argumenten. Die Arithmetik stand vor allem im Dienst der kirchlichen Festrechnung (*computus*). Die Geometrie blieb dagegen sehr zurück, in der früheren Zeit wurde unter diesem Titel überliefert, was man von der Erde und der Lage der Länder wußte. Musik nahm eine wichtige Stellung ein um ihrer großen Bedeutung im Gottesdienst willen; dem Studium der Theorie der Musik lagen des Boëtius fünf Bücher *de musica* zugrunde. Auch die Astronomie hing durch die Festrechnung und ebenso durch die Horen mit dem kirchlichen System zusammen und fand demgemäß überall wenigstens eine gewisse Beachtung.

Das Ziel aber, dem alle weltlichen Wissenschaften in letzter Absicht dienen, tritt auf der dritten Stufe herrschend hervor: es ist die Theologie, die wissenschaftliche Erkenntnis der geoffenbarten Wahrheit; jene haben grundsätzlich Bedeutung nur als Mittel zur Auslegung der Schrift. Mag da und dort über der Freude an der Erkenntnis oder der erlangten Kraft der Formgebung das Ziel einmal aus den Augen verloren werden, grundsätzlich sind die weltlichen Künste heidnischer Herkunft nur dadurch zu rechtfertigen, daß sie im Dienst der Theologie gebraucht werden. Das gilt im besonderen auch von den klassischen Schriftstellern. Ihr Gebrauch wird zugelassen, sofern er für das Studium der Sprache, der literarischen und metrischen Form, der Mythologie, überhaupt für die Kenntnis der alten Welt, aus der denn doch auch die christliche Literatur hervorgewachsen ist, unentbehrlich ist. Und so mag sich der Fürwitz auch einmal in ihrer Nachbildung üben, ja heilige Dinge mit den Flittern der schönen Form zieren, ähnlich wie die Israeliten, ein oft wiederkehrendes Bild, goldene und silberne Gefäße der Ägypter beim Auszug entwendeten, sie in heilige Geräte umwandelnd. Dazwischen regt sich wieder stärker, bei den einzelnen und in ganzen Zeitaltern, die Angst vor der Ansteckung mit dem fremdartigen Geist, die Sorge, bei der Lektüre heidnischer Poeten die Seele mit ihrer Üppigkeit und Unzucht zu beflecken; dann werden die christlichen Dichter hervorgezogen und vor allem im Jugendunterricht den alten substituiert. Doch ist es nie zu einer allgemeinen, von der Kirche selbst anerkannten Reaktion in diesem Sinne gekommen, so wenig als puritanische Regungen im 16. und 17. Jahrhundert dies durchzusetzen vermocht haben.

Endlich mag noch bemerkt sein, daß an dieser altkirchlich-literarischen Bildung auch das weibliche Geschlecht einigen Anteil hatte: das klösterliche Leben führte dazu; gelehrte Nonnen sind nicht durchaus selten. Und wie die Männerklöster, so wurden ebenfalls die Frauenklöster Bildungsstätten auch für solche, die nicht dem klösterlichen Leben sich widmeten, natürlich für Töchter der vornehmen Familien. Und auch während der zweiten Hälfte des Mittelalters, bis in das Zeitalter der Renaissance hinein, blieb dies Verhältnis bestehen. Wenn auch auf den neuen Universitäten für die Frauen kein Platz war, so blieb doch die Übung, junge Mädchen aus gutem Hause zur Erziehung einem Kloster zu übergeben. Und um so wertvoller wurde die Ausstattung mit geistiger Bildung, je mehr mit dem Aufkommen des Ritterstandes die gesellschaftliche Stellung der Frau sich hob. Man wird annehmen dürfen, daß zur Zeit der Blüte des höfisch-ritterlichen Lebens die Frau an geistig-literarischer Bildung hinter dem Manne, dessen kriegerische Ausbildung und Berufsübung den Wissenschaften nicht eben günstig war, durchweg mindestens nicht zurückstand.

3. Kapitel.

Die zweite Hälfte des Mittelalters. Universitäten und Stadtschulen (1200—1500).

Von dem Aufkommen der Universitäten am Anfang des 13. Jahrhunderts datiert eine neue Epoche im Bildungswesen der abendländischen Völkerwelt. Der mächtig aufsteigende Erkenntnistrieb schuf neue Wissenschaften: eine spekulative Theologie und Philosophie, die den Mut hat, die göttliche Wahrheit durch die eigene Vernunft als rational zu begreifen und also auch wohl sie ihrem Urteil zu unterstellen; ich erinnere an Abälard; eine neue selbständige Rechtswissenschaft, neben der Wissenschaft vom kirchlichen Recht, zunächst als Wissenschaft vom alten römischen Recht, ich nenne den Namen Irnerius; eine neue Medizin- und Naturwissenschaft, auf den Arabern und dem wiederentdeckten Aristoteles fußend, der Name des Albertus Magnus, des doctor universalis, mag diese Studien und zugleich die Anfänge einer selbständigen Naturforschung repräsentieren.

Alle diese neuen Bestrebungen brachten um die Wende des 12. und 13. Jahrhunderts als die neue, ihnen gemäße Lebens-

form die Universität, die freie, aber öffentlich anerkannte Gelehrten-korporation hervor. Die südlichen und westlichen Länder gingen voran: Italien (Bologna, Salerno), Frankreich (Paris, Montpellier), England (Oxford, Cambridge), Spanien (Salamanca); die östlichen und nördlichen, unter ihnen Deutschland, folgten seit der Mitte des 14. Jahrhunderts. Die ältesten Universitäten auf dem Boden des alten Reichs sind Prag (1349), Wien (1365), Heidelberg (1385), Köln (1388), Erfurt (1392), Leipzig (1409), Rostock (1419). Tatsächlich hatten übrigens in Deutschland Studienanstalten, die den Universitäten in bezug auf den Wissenschaftsbetrieb völlig glichen, schon länger bestanden, so waren Köln und Erfurt altberühmte Sitze theologisch-philosophischer Studien. Zu den genannten Gründungen der ersten Epoche kamen in einer zweiten Gründungsperiode von 1456 bis 1506 noch 9 weitere: Greifswald (1456), Freiburg (1457), Basel (1459), Ingolstadt (1472), Trier (1473), Mainz (1477), Tübingen (1477), Wittenberg (1504), Frankfurt a. d. O. (1506). Die deutschen Universitäten sind im ganzen nach dem Vorbild der Pariser gebildet, für die philosophischen und theologischen Studien blieb Paris die große Zentrale.

Was die Verfassung anlangt, so sind die Universitäten ursprünglich freie Körperschaften von Lehrenden und Lernenden, die von der geistlichen und weltlichen Gewalt mit gewissen Privilegien ausgestattet sind. Der Name *universitas* bezeichnet sie als Korporation, der Name *studium generale* als Lehranstalt universellen Charakters, der Name *studium privilegiatum*, gefreite Schule, weist auf die Vorrechte und Exemtionen hin, deren sie sich erfreuen. Es sind ihrer in der Hauptsache folgende drei: erstens das Recht, zu lehren, Prüfungen abzuhalten und die Grade eines *baccalarius*, *magister* oder *doctor* zu erteilen; dies Recht wurde regelmäßig von der geistlichen Gewalt, der römischen Kurie, verliehen. Zweitens das Recht, sich selbst Statuten und Ordnungen zu geben, die Autonomie. Drittens die eigene Gerichtsbarkeit ihrer Glieder mit Exemption von den ordentlichen Gerichten; wozu dann noch Befreiungen von Steuern und Lasten kamen, diese von der territorialen oder städtischen Obrigkeit erteilt.

Für die Verwaltung dieser Rechte hatte die mittelalterliche Universität eine doppelte Organisation: für die Verwaltung der Lehre und der Prüfungen war sie in Fakultäten gegliedert, die drei fachwissenschaftlichen Fakultäten der Theologie, des Rechts und der Medizin, und die allgemeinwissenschaftliche *facultas artium*,

worin die alten artes liberales ihre neue Organisation besaßen. Sie nahm als untere Fakultät eine Mittelstellung ein zwischen den Partikularschulen, die sich immer mehr auf den Unterricht in der lateinischen Sprache einschränkten, und dem berufswissenschaftlichen Studium in einer der oberen Fakultäten. An der Spitze jeder Fakultät stand der von ihr gewählte Dekan. Hauptaufgabe der Fakultät als solcher war die Ordnung und Verteilung der Vorlesungen, die Abhaltung von Disputationen, die Vornahme der Prüfungen und die Erteilung der Grade; durch die Verleihung des Magisteriums fand zugleich die Selbstergänzung des Lehrkörpers statt. Der Magister- oder Dokortitel hatte die Bedeutung des Rechts, in der betreffenden Fakultät als Lehrer aufzutreten. Übrigens blieb an diesem Punkt regelmäßig das Band, das die Gelehrtenkorporation mit der Kirche als der letzten Inhaberin aller Lehre verknüpfte, sichtbar: ein hoher Geistlicher wurde als Kanzler der Universität bestellt und hatte eine mehr oder minder formelle Mitwirkung bei der Erteilung der Lizenz.

Für die Zwecke der Selbstverwaltung und der Gerichtsbarkeit teilte sich die universitas in „Nationen“, denen Lehrer und Scholaren mit Rücksicht auf die Herkunft eingegliedert waren. Sie wählten sich ihre Vorsteher (procuratores) und hatten eigene Rassenverwaltung. An der Spitze der Gesamtheit stand der Rektor, das gewählte Haupt der universitas, häufig ein Studierender vornehmer Herkunft, der die Ehre genoß und die Expensen bestritt, während ein älteres Mitglied der Universität die Geschäfte verwaltete. An den deutschen Universitäten sind übrigens die Nationen bald bis auf geringe Reste abgestorben; sie waren von Anfang an mehr durch einen Willen gegründete Anstalten, weniger spontan entstandene Körperschaften als die italienischen und französischen.

Der Lehrbetrieb bewegte sich in festen Formen. Der Inhalt der Lehre erschien in der Hauptsache als ein gegebener und feststehender. Zugrunde liegen ihm überall kanonische Textbücher. In der theologischen Fakultät ist die Lehre der Substanz nach bestimmt durch die Heilige Schrift und das kirchliche Dogma; nur die Auslegung, die systematische Fassung und Begründung läßt dem Denken des einzelnen Spielraum. In der juristischen Fakultät ist der Inhalt ebenso gegeben, das kirchliche Recht durch die *canones et decreta* der Konzilien und der römischen Kurie, das römische Recht durch den *codex Justinianus*; auch hier handelt

es sich nur um Auslegung und Systematisierung. In den beiden unteren Fakultäten ist der dem subjektiven Denken geöffnete Spielraum vielleicht etwas größer, doch ist auch hier eine geltende Lehre, in approbierten Büchern verfaßt, vorhanden: die Schriften des Hippokrates und Galenus genießen in der medizinischen, die des Aristoteles in der philosophischen Fakultät eine Art kanonischen Ansehens, so daß das Erlernen ihres Inhalts den eigentlichen Gegenstand des wissenschaftlichen Studiums ausmacht.

Mit dieser Bestimmtheit des Inhalts ist auch die Form des mittelalterlichen Universitätsunterrichts gegeben: sie ist in allen vier Fakultäten die gleiche: Vorlesung und Disputation. Die Aufgabe der Vorlesung (*praelectio*) ist nicht, wie gegenwärtig, der systematische Vortrag einer Wissenschaft, auch natürlich nicht das Vorlesen oder Diktieren eines Textes, wohl aber die erklärende und summierende Auslegung eines Textbuches, das in den Händen der Scholaren ist. Daher denn auch die *commentatio* und die *summa* die beiden Hauptformen der wissenschaftlichen Schriftstellerei des Mittelalters darstellen. Die Aufgabe der Disputation ist, den Stoff, der in den Vorlesungen dargelegt, vielleicht auch in Resumptionen eingeprägt ist, in seinem lebendigen Gebrauch vorzuführen; so in den Magisterdisputationen, bei denen die ganze Fakultät, Magister und Scholaren, als Einheit auftritt: ein Magister stellt Thesen auf, die andern greifen sie der Reihe nach mit logisch gefaßten Argumenten an (*arguere*), und die Aufgabe des Disputators ist nun, diese Angriffe zurückzuschlagen, indem er ihre logische Richtigkeit oder ihre Unvereinbarkeit mit den allgemein anerkannten Prinzipien aufweist. In den Übungsdisputationen werden die Scholaren in eben diesen beiden Stücken, im Angreifen und Verteidigen von Sätzen, geübt: sicherlich ein wohlgeeignetes Verfahren, um Aktivität des Denkens und Präsenz des Wissens zu erzeugen; die Disputationen stellen die notwendige Ergänzung zu der vorwiegend an die Rezeptivität sich wendenden Vorlesung dar.

Den Scholaren führt ein festgebundener Stufengang durch den aufsteigenden Kursus jeder Fakultät: das Hören einer Reihe vorgeschriebener Vorlesungen in vorgeschriebener Ordnung, die Teilnahme an einer bestimmten Anzahl von Disputationen gibt das Recht, nach bestimmter Zeit sich zu den Prüfungen zu melden. Das Bestehen der ersten Prüfung führt zum ersten Grad, der Würde des *baccalarius*; durch eine zweite Prüfung

steigt dieser, nachdem er wieder bestimmte Vorlesungen und Übungen gehört und gehalten hat, zur höchsten Würde, der Stufe des Meisters oder Lehrers auf (magister bleibt gewöhnlich in der unteren, doctor wird üblich in den oberen Fakultäten). Prüfung und Promotion finden, besonders in der *facultas artium*, regelmäßig gemeinsam statt, in allen Fakultäten unter großem Zeremoniell und mit beträchtlichem Aufwand. Dabei ist wohl zu beachten, daß alle Prüfungen rein akademischer Natur sind, nicht Amtsprüfungen: sie geben keinerlei Anwartschaft auf Anstellungen; sie haben lediglich die Bedeutung eines Ausweises über die Vollendung eines Universitätskurses und der Empfehlung, die in dieser Tatsache liegt. Im besonderen sind für die Erlangung geistlicher Stellen, fast der einzigen Versorgung für Studierende, Universitätsstudien und Grade weder notwendige Voraussetzung noch mehr oder minder gesicherte Anweisung, wie es gegenwärtig der Fall ist.

Der Studiengang eines mittelalterlichen Gelehrten läßt sich demnach etwa in folgender Weise schematisch darstellen. Zuerst durchläuft der Knabe den Kursus einer Kloster-, Stifts- oder Stadtschule, wo die elementaren Künste und die lateinische Sprache das Hauptstück des Unterrichts ausmachen. Im Alter von etwa 15 Jahren zieht er als *beatus* auf eine Universität, wird hier mit allerlei Vergationen deponiert und als Glied der Körperschaft intituliert. Übrigens ist es nicht selten, daß auch Knaben in viel jüngerem Alter auf die Universität kommen und inskribiert werden; vielfach besteht ein *Pädagogium*, eine Internatsschule als Universitätsanstalt, für den ersten Unterricht. Regelmäßig tritt der Scholar bei einem Magister der artistischen Fakultät als dessen spezieller Schüler in die Lehre; er wohnt unter dessen Aufsicht im *collegium*, einem Universitätsgebäude, oder in einer *bursa*, die der Magister als eigene Unternehmung unter Aufsicht der Universität führt. Er hört nun ein paar Jahre Vorlesungen besonders über die logischen und physischen Schriften des Aristoteles, nimmt an den Disputationen der Fakultät und an Übungskursen im Disputieren teil, vervollkommenet nebenher auch seine lateinischen Sprachkenntnisse und wird endlich nach glücklich bestandnem ersten Examen *baccalarius artium*. Als solcher hört er dann wieder ein paar Jahre Vorlesungen über die höheren Bücher, die Psychologie, Metaphysik, Ethik und Politik, studiert auch Mathematik und Kosmologie, beteiligt sich zugleich als Unterlehrer am Unterricht und den Disputationen, und erreicht

endlich, im 20. oder 21. Lebensjahr, nach einem zweiten Examen den Grad eines *magister artium*. Er beginnt nun selbständig Vorlesungen und Disputationen zu halten, vielfach fand sogar eine Verpflichtung dazu statt, mindestens zwei Jahre in der Fakultät zu lehren und so das *docendo discere* zu üben. Gleichzeitig mag er als *solaris* in den Kursus einer der oberen Fakultäten, der juristischen oder theologischen, eintreten, denn die medizinische war, in Deutschland wenigstens, von überaus geringer Bedeutung; hier erreichte er wieder in einigen Jahren in demselben Stufengang *Baccalariat* und Doktorat. Er kann dann entweder an der Universität bleiben, wo sich auch wohl eine dotierte Stelle im Kollegium oder ein Kanonikat ihm aufthut, oder auch in ein Kirchenamt übertreten: für die höheren Stellen wurde allmählich ein akademischer Grad zur gewöhnlichen Voraussetzung. Natürlich wurde aber nicht von allen dieser Stufengang vollendet. Die große Masse kam überhaupt nicht über das Studium in der artistischen Fakultät heraus, ja die Mehrzahl verließ die Universität wieder, ohne überhaupt irgendeinen Grad erlangt zu haben, nicht einmal den des *baccalarius artium*.

Bemerkenswert ist noch ein Zug in dem mittelalterlichen Universitätswesen: es teilt die Lebensformen, es teilt auch die Universalität und Internationalität der Kirche; ist es doch auch, wenigstens in Deutschland, ganz und gar auf dem Boden der Kirche und begünstigt vom römischen Stuhl entstanden: die Lehre der Kirche zulezt das Maß auch ihrer Lehre, die Sprache der Kirche auch ihre Sprache, die Angehörigen der Universitäten, Lehrer wie Schüler, zum weitaus größten Teil Inhaber oder Expektanten von kirchlichen Pfründen, die Dotationen der Lehrstühle, wenigstens an den deutschen Universitäten, größtenteils Kanonikate ohne Verpflichtung der Residenz. — Mit der Internationalität, welche die Universitäten mit der Kirche und den Orden teilen, hängt nun auch der Wandertrieb und die Ubiquität der mittelalterlichen Gelehrten und Studenten zusammen. Vor allem werden die französischen und italienischen Universitäten von Massen deutscher Studenten aufgesucht: sie haben den Ruf höherer Kultur und Bornehmheit. Aber überhaupt ist der mittelalterliche Student ungemein beweglich; ein wanderndes, von Ort zu Ort, von Land zu Land ziehendes Studentenproletariat, leichtlebig und lustig, aber auch bettelhaft und verwegen, wurde zeitweilig zu einer Landplage.

Ungefähr gleichzeitig mit den Universitäten ist noch eine zweite Neugestaltung im Gebiet des Bildungswesens entstanden: die Stadtschulen. Es sind Schulen, die unter der Verwaltung der Stadt, nicht eines kirchlichen Instituts stehen: der Rat ernannt und entläßt den Lehrer, übt die Schulaufsicht, gibt das Gebäude, auch wohl einen Beitrag zur Unterhaltung des Lehrers, der im übrigen in der Hauptsache auf das regelmäßig alle Vierteljahre zu zahlende, oft auch durch Naturalien ergänzte oder bezichtigte Schulgeld angewiesen war. Unterlehrer nahm der Schulmeister selbst in Dienst und Lohn. Das Angebot von Lehrern wuchs mit der Zunahme der Universitätsbildung; der von der bemittelteren Stadt angenommene Lehrer war später gewöhnlich ein graduierter Mann, die Unterlehrer (*locati*) wurden wohl auch aus den Schülern genommen. Der Unterricht in solchen Stadtschulen war im wesentlichen nicht verschieden von dem Unterricht in den kirchlichen Schulen; er umfaßte die elementaren Künste und die Anfänge der lateinischen Sprache; an großen Stadtschulen, wie zu Nürnberg, Ulm, Hagenau, erstreckte er sich auch weiter, bis auf die „großen Autoren“ und die Anfänge des artistischen Unterrichts der Universität. Es kam dabei eben auf die Leistungswilligkeit der Stadt und die Leistungsfähigkeit des Schulmeisters an. Eine feste Abgrenzung zwischen Schul- und Universitätsunterricht gab es überhaupt nicht; sie ist eigentlich nicht älter als das 19. Jahrhundert.

Was den Ursprung der Stadtschule und ihr Verhältnis zu den älteren Schulen kirchlicher Herkunft anlangt, so haben sie ihre Wurzel, wie es scheint, in der Regel in den von alters her bestehenden Pfarrschulen, d. h. den wenigen Schülern, die jeder Pfarrer bei seiner Kirche zum Gottesdienst zu halten und in den Elementen zu unterrichten oder durch einen Lehrer unterrichten zu lassen verpflichtet war. Bei wachsender Ausdehnung der Stadt und bei fortschreitender Entwicklung des kaufmännischen und gewerblichen Lebens wurde das Bedürfnis einiger Schulkennntnisse allgemeiner und dringender und darum die Zahl der Bürgerkinder, die den Unterricht suchten, größer. Mit dem Wachstum der Schule wuchs das Interesse der Bürgerschaft an ihrem Gedeihen; indem die Stadt Leistungen für die Schule, Erbauung eines Schulhauses, Zuschuß für den Lehrer gewährte, gewann sie an ihr Patronatsrechte. Die Ausdehnung der städtischen Verwaltung und Herrschaft führte zum Streben nach Emanzi-

pation in allen Richtungen; und so war das Ende, daß der Rat am Ausgang des Mittelalters als Schulherr erscheint. Vielfach waren übrigens lange und erbitterte Kämpfe mit dem alten possidierenden geistlichen Schulherrn, dem Scholastikus einer Dom- oder Stiftskirche, vorhergegangen, indem dieser als sein ausschließliches Recht in Anspruch nahm, Schüler zuzulassen und Lehrer zu bestellen, auch wohl aus der Erteilung der facultas docendi oder der Vergebung der Schulstelle eine Einnahmequelle für sich machte. Bemerkenswert ist, daß in diesen Kämpfen, die sich nirgends gegen die Kirche oder gar gegen die Kirchenlehre richteten, sondern immer nur dem lokalen Schulherrn gelten, die oberen Kirchenbehörden durchweg den Städten günstig waren, wie denn die Kirche das ganze Mittelalter hindurch die Förderung des Schul- und Bildungswesens in jeder Gestalt sich hat angelegen sein lassen. Man darf annehmen, daß gegen Ende des 15. Jahrhunderts so gut wie jede Stadt ihre Schule hatte, ja daß auch Schulen in kleinen Flecken und Dörfern nicht selten waren, wie es die Übersicht bei Knepper für den Elsaß zeigt; und manche Schule wird bestanden haben, von deren Dasein überhaupt keine Nachricht sich erhalten hat. In größeren Städten gab es ihrer auch mehrere, und daneben oft noch Stifts- und Klosterschulen, deren Bedeutung freilich im Sinken war.

Endlich ist noch zu erwähnen, daß neben den öffentlichen Schulen auch ein Privatschulwesen in den Städten in der Entwicklung begriffen war, das dem wachsenden Bedürfnis der breiteren Bevölkerungsschichten nach elementarem Unterricht entgegenkam: deutsche Lese- und Schreibschulen, die als reine Privatunternehmung sich aufthun und Knaben und Mädchen die grundlegenden Fertigkeiten, nicht aber Latein lehren, finden sich gegen Ende des Mittelalters wohl in allen größeren Städten, oft in ziemlicher Anzahl, und auch die Obrigkeit nimmt sich ihrer da und dort mit allgemeinen Ordnungen an. Mit ihnen ist ein Anfang einer wirklichen Volksschule im Unterschied von der gelehrten Schule gegeben.

Nach allem wird man nicht fehlgehen, wenn man annimmt, daß am Ende des Mittelalters die städtische Bevölkerung, abgesehen von den niedersten Ständen, durchweg des Lesens und auch des Schreibens kundig war. Die rasche Entwicklung des Buchdrucks zu einem bedeutenden Gewerbebetrieb gibt dafür, beim Mangel an statistischer Auskunft, das zuverlässigste Zeugnis: nur durch

Massenkonsum wurde dies möglich. Es ist bekannt, wie sehr die großen geistigen Bewegungen am Anfang des 16. Jahrhunderts — ich erinnere an Luther und Hutten und ihre Flugschriften — durch den Buchdruck in ihrer Ausbreitung unterstützt wurden; die Sturmesäule, womit sie sich von Stadt zu Stadt fortpflanzten und die Massen ergriffen, war nur bei einer lesenden und lesebegierigen Bevölkerung möglich.

Was die Zucht anlangt, so war sie dem allgemeinen Charakter der Zeit und dem besonderen Charakter der kirchlichen Disziplin entsprechend streng und wohl auch hart. Die Rute ist das große Zuchtmittel, wie im Hause, so in der Schule; sie ist das ständige Attribut des mittelalterlichen Lehrers. Daß sie auch als regelmäßige Nachhilfe der Didaktik verwendet wurde, zeigen ominöse Benennungen von Schulbüchern, wie *sparadorsum*, *Rückenschoner*. Ein wenig Kasteiung (in den Klöstern war sie ja ohnehin als notwendige und gottgefällige Übung heimisch) schien der Jugend unter allen Umständen beförmlich. Daß darüber der Humor nicht verloren ging, zeigt eine weitverbreitete Übung: das Einholen der Ruten aus dem Busch geschah durch die Schüler auf einem fröhlichen Schulausflug unter allerlei Kurzweil, wobei auch ein Trunk nicht versagt wurde: *virgidemia*, nach *vindemia* gebildet, Rutenlese, nannte der Schulwitz das Fest.

Schlußbetrachtung. Faßt man das Ganze der Bildungsbewegung in der zweiten Hälfte des Mittelalters ins Auge, so wird darüber kein Zweifel möglich sein, daß wir hier eine mächtig aufsteigende Kulturentwicklung vor uns haben. Vor allem hat die schulmäßige Bildung, also doch wohl auch die intellektuelle Kultur an Ausdehnung ungeheuer gewonnen. Zunächst ist eine breite Schicht gelehrt-akademisch und halbgelehrt Gebildeter bei allen Völkern des Abendlandes vorhanden. Für die Universitätswelt können wir sogar versuchen, sie statistisch abzuschätzen: nach Eulenburg*) betrug die Zahl der auf den deutschen Universitäten Studierenden um 1500 nicht weniger als 3—4000, wozu noch Wien und Prag und die auswärts Studierenden in Anschlag zu bringen wären, so daß alles in allem vermutlich an 6000 Studierende deutscher Nation herauskommen. Rechnet man mit einem zweijährigen Untrieb, so ist ersichtlich, wie groß die

*) Fr. Eulenburg, Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart. Leipzig, 1904.

Zahl der Männer mit einiger Universitätsbildung im deutschen Volk schon damals war: 20 Jahre ergäben etwa 60 000, eine erstaunliche Ziffer in einer Zeit ohne akademisch gebildetes Beamtentum. Dazu kam dann noch die große Zahl derer, die von den Stadt- und Stiftsschulen eine halbgelehrte Bildung mitbrachten; wir können nicht versuchen, sie ziffernmäßig zu bestimmen, sie muß bei der großen Zahl von Schulen — in mancher größeren Stadt gab es ihrer 4, 6, 8 — sehr ansehnlich gewesen sein. Um doch ein paar Ziffern zu geben: in Nürnberg fanden sich 1485 an 4 Schulen 4 Schulmeister, 12 Unterlehrer, 245 zahlende Bürgerkinder, dazu fremde pauperes in beträchtlicher Zahl, sie wurde 1532 auf ein Maximum von 110 herabgesetzt. In Augsburg wurde bei einer Prozession im J. 1503 der ganze Klerus der Stadt mit den Schülern der 5 Schulen gezählt, zusammen 523. Endlich die Masse derer, die irgendwo bei einem deutschen Schulmeister oder auch durch Privatunterricht — die Industrie des Hauspädagogentums blühte bei der Masse versorgungsbedürftiger Halbgelehrter — die Elemente gelernt hatten.

Was aber die Richtung der Bewegung anlangt, so treten folgende Züge hervor. Zuerst in der rechtlichen Verfassung: eine allmählich fortschreitende Loslösung von der Kirche. Die Universitäten bilden im Vergleich zu den alten Kloster- und Stiftsschulen eine relativ auf sich ruhende Lebensform, die Wissenschaft und der Gelehrtenstand erreicht in ihnen eine Art selbständiger und anerkannter Existenz, natürlich nicht so, daß sie sich überhaupt von der Kirche und der Kirchenlehre losgelöst hätten, eine unmögliche Sache im Mittelalter, aber doch so, daß sie ihr eigenes Leben haben, wie denn auch die Kirche ihrerseits bedeutsamen Einfluß erfährt. Es will doch etwas sagen, daß die Pariser Universität in jener alten Zusammenstellung als das Äquivalent des Papsttums, das Gott den Italienern, und des Kaisertums, das er den Deutschen gegeben habe, genannt wird. Und durch Ausstattung und Dotation der Universitäten begann, namentlich in Deutschland, auch die weltliche Gewalt auf die geistige und wissenschaftliche Kultur Einfluß zu gewinnen. Ebendahin weist auch die Entstehung der Stadtschulen: die Städte hatten damit begonnen, die Fürsorge für die Jugendbildung der Kirche aus der Hand zu nehmen, eine Entwicklung, an welche dann die Reformation anknüpft hat.

Etwas Ähnliches kündigt sich aber auch in der inneren Ent-

wicklung des Geisteslebens an: eine Art Vermeltlichung des Wissenschaftsbetriebs ist unverkennbar. Am sichtbarsten in der Medizin und der Wissenschaft vom römischen Recht, wo der Kirche bisher fremde Stoffe in den Arbeitskreis der Forschung eintraten. Aber auch in den philosophischen und theologischen Studien. In der Wiederaufnahme der aristotelischen Philosophie eignete man sich, wenn auch mit mancher Anpassung und manchem Vorbehalt, eine Wissenschaft heidnischer Herkunft in einem Umfange an, wie es in der ersten Hälfte des Mittelalters noch als völlig unmöglich erschienen wäre: Aristoteles rückt vielfach in so bedenkliche Nähe der Schrift, daß die Autorität des Philosophen kaum viel geringer erscheint; es ist die Autorität der Vernunft gegen die der Offenbarung. Luthers grimmigste Anklage gegen das päpstliche System geht darauf, daß es diesen Heiden in der christlichen Schule habe seine Herrschaft aufrichten lassen, eine Herrschaft, die bis tief in das Gebiet der Theologie selbst sich geltend mache. Und ohne allen Zweifel ist es so: die scholastische Theologie ist und will sein rationale Theologie; sie erkennt die Offenbarung und den Glauben der Kirche an, aber sie sucht eine höhere Form für denselben Inhalt; sie will, ähnlich wie es später die Hegelsche Philosophie versucht, den Glauben umsetzen und auflösen in Wissen, in ein dialektisch-spekulatives Erkennen: *fides quaerens intellectum*, so hatte schon Anselmus das Programm formuliert; was denn ohne innere Wandlungen auch des Glaubens selbst nicht abging. Zu diesem Rationalismus bildet dann andererseits das Haften an der Tradition, das Verlangen nach Anlehnung an eine Autorität einen seltsamen Gegensatz: der hieraus entspringende innere Zwiespalt war es, der am Ausgang des Mittelalters zur Auflösung der scholastischen Systeme führte.

Noch ein charakteristischer Zug, auch ein rationalistischer Zug, ist zu erwähnen: die Abwendung von eigentlich literarischen Studien. *Littera sordescit, logica sola placet*, das Wort des Johannes von Salisbury kann als Motto über den ganzen Wissenschaftsbetrieb der mittelalterlichen Universitäten gesetzt werden; die poetisch-rhetorische Literatur der Alten wird beiseite gelegt, die philosophisch-wissenschaftliche allein gilt. Die einseitige Herrschaft der rationalen Wissenschaften hat hier wie überall eine gewisse Gleichgültigkeit gegen die stilistische und sprachliche Form, ja einige Verachtung literarischer Vorzüge zur Folge, wie man es in der Schulsprache der Kantischen oder Hegelschen Philosophie

auch wieder beobachten kann: auf die Sache, den Gedanken allein kommt's an, die Form ist nichts. Als die Renaissance-literatur als Reaktion gegen den Überschwang des Rationalen, das drei Jahrhunderte hindurch die Geister beherrscht hatte, auf den Plan trat, da richteten sich die Invektiven der „Poeten und Oratoren“ in erster Linie gegen die schöne Vernachlässigung oder Verhöhnung der Sprache und des Stils; mit Verachtung wurde jetzt die ganze scholastische Philosophie und Wissenschaft als absoluter Unsinn beiseite geworfen: kann auch in solcher Sprache, in solchen Wortungeheuern, haecceitas, quidditas, identitas u. ein vernünftiger Sinn sein? Dreihundert Jahre lang hört man nun in der Folge die Schulen von dem Geizter über die Barbarei des Mittelalters widerhallen: an der Form, an dem klassischen Stil erkennt man den gebildeten Mann.

Zweites Buch.

Das Zeitalter der Renaissance und der Reformation (1500—1650).

1. Kapitel.

Die allgemeinen Tendenzen des neuen Zeitalters.

Die Renaissance. Der Geschichtsschreiber der Bildung und des Bildungswesens begegnet überall einer zunächst befremdenden Erscheinung: der danklosen, ja verächtlichen Abwendung, womit sich ein neues Zeitalter von dem älteren, durch das es seine Erziehung und Bildung empfangen hat, losreißt. Nirgends tritt diese Erscheinung leidenschaftlicher Auflehnung gegen die überkommene Bildung in schärferer Ausprägung hervor als bei dem Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Mit unbedingter Verachtung warf die Generation, die um die Wende des 15. Jahrhunderts ihre Jugend erlebte, alles von sich, was sie empfangen hatte, einem neuen Bildungsideal nachjagend. So groß die Anstrengungen und die Erfolge des vorausgegangenen Zeitalters, wenn nicht für die Erhöhung des Standes wissenschaftlicher Erkenntnis, so doch für die Ausbreitung der überlieferten Wissenschaft und die Steigerung der intellektuellen Kräfte gewesen waren, so wenig hören wir dafür von seiten der jungen Generation

jemals ein Wort der Anerkennung, sondern lediglich ein unablässiges und nicht selten ins Töbſüchtige fallendes Schimpfen und Schelten auf die alte Schul- und Universitätsbildung und ihre Träger. Die Barbarisierung der Welt durch die scholastische Philosophie, durch die Thomas und Scotus, das ist das immer wiederkehrende Thema der humanistischen Eloquenz; und die Rehrseite: die enthusiastische Lobpreisung der neuen Bildung: die Bildung durch das Altertum und seine Literatur eine Art neuer Geburt, wodurch aus dem natürlichen Menschen erst ein geistiger, ein wahrer Mensch werde.

Versuchen wir die herrschenden Tendenzen der großen und universellen geistigen Bewegung, die wir als Renaissance zu bezeichnen gewöhnt sind, etwas näher zu bestimmen, so treten die folgenden hervor. Als die innerste Triebkraft liegt ein leidenschaftliches Streben nach Selbstherrlichkeit des Individuums zugrunde; es ist der Charakter, mit dem der moderne Mensch zur Welt kommt. Er äußert sich zunächst in dem Trieb zur Emanzipation von der Tradition und den äußerlich bindenden Autoritäten. Das Ich nimmt für sich und seine Vernunft in allen Dingen die letzte Entscheidung in Anspruch; es weigert sich, das Geltende bloß darum gelten zu lassen, weil es gilt; es will nur Gründen sich unterwerfen, die es selbst anerkennt. Es freut sich, das Geltende durch Vernunftgründe aus seiner Position zu werfen; die Kritik erwacht und macht sich an die Durchsichtung alles Überlieferten, auch die ältesten und ehrwürdigsten Irrtümer sind vor ihr keinen Augenblick sicher; ich erinnere an Laurentius Valla und Desiderius Erasmus. Sie beginnt später wohl mit der apriorischen Verwerfung alles dessen, was bisher anerkannt war; so kleidet Descartes diese Verwerfung in die Form des universellen Zweifels, um dann auf dem eingeebneten Boden einen reinen Vernunftbau aufzuführen.

Der Gegensatz gegen die vorausgegangene Epoche ist sichtbar. Das ganze Mittelalter hindurch war die Neigung zur Anlehnung an die Autorität herrschend, ein Habitus der inneren Unterordnung unter das Geltende, unter die Kirche und ihre Lehre; auch der in der zweiten Hälfte erwachende Rationalismus behielt im ganzen die ehrfürchtige Scheu vor der Überlieferung und dem Anerkannten: die Scholastik wollte den Glauben begreifen, aber sie setzte keine Wahrheit voraus und ließ sie auch dann gelten, wenn sie sich überzeugte, daß sie nicht aus der Vernunft bewiesen

werden könne. Gelegentliche Anwandlungen von Selbständigkeit beweisen nicht das Gegenteil; der allgemeine Habitus der Demut blieb und leistete den Gehorsam mit dem Intellekt auch innerlich. Die äußerliche Unterwerfung unter die Macht der Kirche ist auch im 16. und 17. Jahrhundert noch oft geleistet worden, wird auch heute noch geleistet; aber es fehlt seit der großen Losreißung des Ichs von dem Objektiven die innere Beugung unter die Autorität; Widerrufes werden mit der Zunge und der Feder geleistet, aber nicht mit dem Denken und dem Herzen.

Als eine zweite Grundtendenz erscheint ein leidenschaftliches Streben nach einem neuen geistigen Lebensinhalt, einem Inhalt eigener Wahl. Man findet ihn in dem in Italien zuerst wiederentdeckten Altertum, d. h. in dem vorchristlichen, dem heidnischen Altertum: seine Literatur, seine Poesie, seine Philosophie, seine Beredsamkeit und Geschichtschreibung, seine Kunst, seine Architektur, seine Lebensanschauung, seine Lebensformen werden mit unaussprechlicher Begeisterung und Liebe angeschaut, aufgenommen, studiert, nachgebildet; es fehlt nicht viel, daß auch die antike Götterwelt als die allein wahrhafte und würdige wieder angebetet wird. Hier und hier allein ist zu finden, was man sucht: Natur, Wahrheit, Schönheit, Fülle und Freiheit: das klassische Altertum die wahre Offenbarung der Menschheit, die Verkörperung der Idee der Humanität. Ihm gegenüber erscheint die Bildung der abgelaufenen Epoche, ihre Kunst, ihre Wissenschaft, ihre Philosophie und Theologie als entsetzlich verschnörkelt, unwahr, unnatürlich, inhuman, mit einem Wort als „gotische Barbarei.“ Durch die Invasion der „Goten“, der Barbaren, ist jene Welt der schönen Menschlichkeit vernichtet oder wenigstens verschüttet worden: und die Aufgabe der neuen Zeit, die eben mit strahlender Morgenröte anbricht, kann keine andere sein als die: jene Welt nach der langen und finsternen Nacht des Mittelalters wieder ans Licht heraufzuführen. Nicht um ein philologisch-historisches Studium des Altertums handelt es sich, sondern um seine schöpferische Wiederbelebung. Es beginnt jetzt jene gewaltige Tätigkeit im Gebiet aller Künste, der bildenden und der redenden, die sich selbst als unmittelbare Wiederaufnahme und Fortführung der Antike fühlt: in den Formen des Altertums wird wieder gebaut und gemalt, gedichtet und philosophiert; eine Welt von Kunstwerken entsteht, die den antiken Schöpfungen, welche die Erde dem Fleiß der Ausgraber wiedergibt, sich anreihen. Und so eine ungeheure Literatur, die neu-

lateinische, die jede Art antiker Schrifttätigkeit wieder aufnimmt: philosophische Dialoge und rhetorische Geschichtsschreibung, wissenschaftliche Untersuchungen und Abhandlungen, vor allem aber Brunkreden und Dichtungen, Dichtungen in jeder Form und jedem Versmaß des Altertums. Wenn uns diese Produktionen vielfach als kraftlose und frostige Imitationen erscheinen: damals wurden sie als lebendige Geisteserschöpfungen empfunden, und man fand es nicht im mindesten unwahr, wenn sich die Zeitgenossen mit den Namen römischer und griechischer Dichter und Philosophen zierten.

In dieser Hinwendung zum vorchristlichen Altertum kommt zugleich zum Ausdruck ein Zug, der wieder der ganzen Neuzeit eigen bleibt: die Hinwendung zum Diesseits, die Abwendung vom Jenseits. Die altchristliche Religion war eine ausgesprochene Jenseitsreligion; der entschiedenste ethische und metaphysische Supernaturalismus gibt ihr das Gepräge. Die mittelalterliche Welt war unter der Form dieser Welt und Lebensanschauung erwachsen; ihre Wissenschaft war mehr im Jenseits als im Diesseits heimisch, und als die vollkommenste Lebensform galt ohne Widerspruch das Leben der heiligen Weltflucht im Kloster. Freilich, das Mittelalter lebte, außer dem Kloster und im Kloster, durchaus nicht überall das Leben der Entsagung und Weltflucht; Krieg und Eroberung, Jagd und Turnier, Liebe und Weltlust, Heldenpoesie und Minnedichtung haben in seinem Leben auch Raum; ja jugendliche Lebenslust und Weltfreude ist seinem wirklichen Empfinden vielleicht näher als das Leben der heiligen Büsser. Doch wurde sie durch die Sorge um das Heil der Seele gedämpft, daß sie nur wie verschämt und verstohlen sich äußerte. Mit der Renaissance bricht die Richtung auf das Diesseits siegreich durch; das Jenseitigkeitsbewußtsein, mit der Aussicht auf Himmel und Hölle, tritt zurück.

Tor, wer dorthin die Augen blinzend richtet! . . .

Dem Tüchtigen ist diese Welt nicht stumm;

Was braucht er in die Ewigkeit zu schweifen?

Das ist eine Grundstimmung des neuen Zeitalters. Ihr entspricht die Hinwendung von der theologischen Spekulation zur Naturwissenschaft und Geschichte, von klösterlicher Askese zu derber Weltlust, von zaghafter Selbstbescheidung zu robuster Selbstdurchsetzung. Die Eroberung der Erde und die Unterjochung aller Rassen durch die europäische Völkerwelt wird mit der Entdeckung Amerikas eingeleitet, die Eroberung des Universums und die Verdrängung der

übernatürlichen Welt aus dem Raum, um nicht zu sagen aus der Wirklichkeit, durch Kopernikus. Die Gleichsetzung: Gott = Natur, schließt sich mit Giordano Bruno unmittelbar an die Lehre von der Unendlichkeit der Welt. Gleichzeitig vollzieht sich die Emancipation der weltlichen Gewalt von der kirchlichen; der moderne Staat tritt als reines Machtgebilde hervor, als theoretisches Präparat im „Fürsten“ des Macchiavelli, in der Wirklichkeit großen Stils im spanischen und französischen Königtum dargestellt.

Nicht ohne Zusammenhang mit dieser Wendung vom Jenseits zum Diesseits ist eine andere: die Wendung vom Abstrakten zum Konkreten, von der dialektischen Begriffsphilosophie zur Beschäftigung mit dem Anschaulichen und Konkreten in der Natur und Geschichte. Die letzten Jahrhunderte des Mittelalters hindurch waren die Universitäten und Schulen ganz und gar dem begrifflichen Denken zugewendet, wohl auch mit offener Mißachtung des Tatsächlichen, das nicht selten nur da zu sein schien, damit das logische Denken seinen Fürwitz daran übe. Gegen diese Einseitigkeit bricht nun in der Renaissance die Reaktion herein. Mit der Empfindung, die Mephistopheles an bekannter Stelle ausdrückt, wendet man sich von der dürrn Heide der logisch-metaphysischen Spekulation zur grünen Weide der Tatsachen. Jahrhundertelang hat man über die alten dialektischen Probleme mit heißem Bemühen hin und her disputiert und findet sich immer wieder auf demselben Fleck: da wird eine junge Generation plötzlich von unendlichem Widerwillen und unendlicher Sehnsucht ergriffen; sie flieht aus den Schulen der Grammatiker und Logiker, der disputierenden Physiker und Metaphysiker, um sich der Wirklichkeitsschau, vor allem der Schau der großen und schönen Welt des Altertums hinzugeben. Mit übermütigem Gelächter geben die „Briefe der dunklen Männer“ die dialektischen Kunststücke der alten Theologie- und Philosophieprofessoren dem Spott der Jugend preis; bis auf diesen Tag wird vielen ihre Vorstellung von der scholastischen Philosophie dadurch bestimmt. Und freilich wird man sagen müssen: diese Philosophie hatte ihre Zeit gehabt; die große Hoffnung, womit sie vor vier Jahrhunderten begonnen hatte: den Glauben in Wissen umzusetzen, war fehlgeschlagen. So blieb nur die Anwendung der Methode auf allerlei nötige oder auch höchst unnötige Probleme, der Grammatik oder der Logik, der Physik und der Metaphysik, des Diesseits und des Jenseits; die Mühle klapperte weiter, aber sie gab kein Mehl mehr. Dreihundert

Jahre lang ruhte nun die Last der unbedingten Verachtung aller Gebildeten auf der scholastischen Philosophie, bis sie in unserer Zeit, mit dem Aufsteigen der katholischen Kirche im 19. Jahrhundert, eine Art Auferstehung erlebt hat.

Zum Schluß bemerke ich noch zweierlei: erstens, daß diese ganze Bewegung nicht von außen über die abendländische Völkerwelt gekommen ist, wie etwa das Christentum über die Sachsen, sondern aus dem tiefsten Innern hervorbricht: es ist die erste große und ganz spontane Regung des modernen Geistes; der machtvolle Kulturtrieb der neuen Völker wird darin seiner selbst und seiner Verwandtschaft mit dem jugendlichen, vorchristlichen Altertum sich bewußt und wirft darum die Hülle der Erlösungsreligion, die er bisher getragen hatte, von sich. Zweitens, daß es die oberen Gesellschaftsschichten sind, die sich von der Bewegung überall zuerst ergriffen zeigen; die geistlichen und weltlichen Höfe sind die Sammelpunkte der neumodischen Künstler und Poeten, Oratoren und Philosophen. Das neue Bildungsideal ist ein ausgesprochen aristokratisches und ästhetisches, mit starker Neigung, auf Abstand von der Masse zu halten. Daß mit der Mißachtung des gemeinen Mannes sich oft die Mißachtung auch der gemeinen Moral verband, könnten wir, auch wenn wir es nicht aus hundert Dokumenten wüßten, a priori schließen: die Herrenmoral liebt es immer und überall, sich jenseits von gut und böse zu stellen, und die Poeten- und Künstlermoral vielleicht noch mehr: der Unterschied von vornehm und gemein, schön und häßlich, fein und unfein drängt den alten harten Unterschied von gut und böse in den Hintergrund des Bewußtseins.

Die Reformation. Die seit 1517 von Wittenberg ausgehende Bewegung erschien im ersten Augenblick als eine Verstärkung der humanistischen Flutwelle, die eben damals über Deutschland dahinging. In Wirklichkeit entsprang sie doch aus ganz anderen Quellen, und bald trat auch in ihrem Verlauf die divergente Richtung sichtbar hervor: der aus Italien stammenden ästhetisch-aristokratischen Bewegung trat in der Lutherischen Reformation eine ethisch-religiöse und deutsch-volktümliche Bewegung gegenüber.

Allerdings, gewisse allgemeinste Tendenzen sind Luther mit der Renaissance gemeinsam. Auch hier handelte es sich um eine Befreiung der Persönlichkeit, um die Emanzipation von der Tradition und Autorität: es handelte sich ihm um die Aufhebung der

Mediatifizierung des Individuums in seinem Verhältnis zu Gott durch Kirche und Priestertum; er stellt es auf den persönlichen Glauben und das eigene Gewissen des einzelnen. Freilich, er stützte sich im Kampf gegen die menschliche Autorität auf eine höhere Autorität, auf das Wort Gottes; dabei war er aber seiner Sache so sicher, daß er tapfer und fröhlich, wo der Buchstabe der Schrift gegen ihn war, sich gegen den Buchstaben auf den Geist berief, seinen eigenen Geist, in dem er Gottes Geist mußte. — Auch die Wendung zum Diesseits ist der Reformation nicht fremd, vor allem tritt sie in der Verwerfung des heiligen Müßiggangs der Klöster und in der Erhebung des weltlichen Berufs und Ehestandes zutage. Dazu begegnete er sich mit den Führern des Humanismus in dem Haß gegen die scholastische Philosophie und Theologie; der Haß und die Verachtung gegen das überkommene Universitätswesen, wie sie in Luthers Sendschreiben an den christlichen Adel deutscher Nation (1520) zum Ausbruch kommen, ist nicht minder ingrimmig, als die Invektiven der Dunkel männerbriefe.

Und doch ist alles auf einen völlig anderen Ton gestimmt. Luthers Zorn gegen die Scholastik und die Universitäten stammt, wie schon bemerkt, zuletzt nicht daher, daß sie der Vernunft in Sachen der Philosophie und Theologie zu wenig, sondern zu viel eingeräumt haben, daß sie die Lehre des „verdammten, hochmütigen, schallhaften Heiden“ Aristoteles mit der christlichen der Schrift vermengen, daß sie von Tugend und Verdienst, statt von Sünde und Gnade reden. Dem stellt Luther seine Forderungen: die Schrift allein und der Glaube allein, gegenüber. Und diese Forderungen stammen nicht aus theoretischer Spekulation, sondern aus persönlichsten religiösen Erlebnissen: er hatte die Gnade Gottes auf dem Wege der alten Kirchenlehre und Kirchenpraxis nicht erlangen können; also sind diese auf falschem Weg. Es ist in Luther gar nichts von dem theoretischen Drang nach Einheit von Glaube und Vernunft, der zur scholastischen Theologie geführt hatte; der Glaube steht auf sich und wird durch die Vernunft nur verwirrt. Ebenso wenig ist in ihm ein starkes Verlangen nach Wissenschaft und Bildung: sie stehen in weitem Abstand von dem Zentrum seines Lebens; und die diesen Dingen als höchsten Lebensgütern nachjagen, wie Erasmus von Rotterdam, sind ihm fremd und verdächtig. Auch die Diesseitigkeitsrichtung hat bei ihm eine andere Bedeutung als bei den Anhängern Huttens oder selbst Zwinglis: Luther glaubte

nicht an die Tauglichkeit des Mönchtums zur Dämpfung der Lüste und Begierden des Fleisches; harte Arbeit und die Sorgen des Familienlebens schienen ihm mehr dazu geeignet. Für Bildung, Kultur und Lebenslust hatte er nur eine mäßige Schätzung; sein Christentum ist ganz Erlösungsreligion: Sünde und Gnade die Angelpunkte, wie sie es im alten Christentum waren. Das Mittelalter und die römische Kirche haben das Christentum verweltlicht, haben die supranaturalistische Erlösungsreligion einer semirationalistischen Kulturreligion angenähert; das ist es zuletzt, was Luther, so seltsam es manchem klingen mag, zum Abfall vom Papsttum gebracht hat. Es ist nicht Zufall, daß es der Mediceerpapst Leo X. war, derselbe, der die heidnischen Götter oder ihre Abbilder im Vatikan um sich sammelte, dem als dem Antichristen Luther den Kampf auf Leben und Tod ankündigte. Und so wird es denn selbstverständlich, daß das Bündnis zwischen Reformation und Renaissance, wie es in den ersten Jahren stattfand, bald zerriß; die Führer des Humanismus, Reuchlin, Erasmus, Mutian, wendeten sich vom Luthertum ab; die alte Kirche schien trotz allem ästhetischer Bildung und rationalistischem Wissenschaftsbetrieb günstiger gestimmt zu sein als der radikale Moralismus und die unbedingte Gläubigkeit der Reformation. Damit ist selbstverständlich nicht in Abrede gestellt, daß die Reformation als geschichtliches Prinzip zu der modernen Kultur und Bildung bald ein anderes Verhältnis gewonnen hat. Die großen Bewegungen der Geschichte gehen ihren eigenen Gang, unbekümmert um die Intentionen dessen, der sie einleitete.

So viel zur Kennzeichnung der beiden geistigen Revolutionen, mit denen die Neuzeit einsetzt. Sie haben, sich verbündend und sich bekämpfend, die Folgezeit bestimmt; vor allem ist das Bildungswesen unter ihrem sich kreuzenden Einfluß neu gestaltet worden.

2. Kapitel.

Der Gang der geschichtlichen Entwicklung und die führenden Männer der Renaissance und Reformation.

Schon seit der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts wurden auch die deutschen Universitäten und Schulen von den ersten Fernwirkungen der Renaissancebewegung erreicht. Auf den Universitäten tauchen da und dort die ersten „Poeten und Dratoren“ auf, unter

ihnen die verlotterte Erscheinung des Peter Luder eine der frühesten; ferner Konrad Celtes (1459—1508), ein Mann von größerer Kraft und Bedeutung, freilich auch er dissolutes Wander- und Poetenleben nicht fremd: es ist, als ob die alten fahrenden Scholaren in diesen Wanderpoeten wieder auferstanden wären. Celtes ist der erste *poëta laureatus* auf deutschem Boden, 1487 von Kaiser Friedrich III. zu Nürnberg gekrönt; nach langen Wanderfahrten wurde er Lehrer der Poesie und Beredsamkeit erst an der bayrischen Universität Ingolstadt, dann seit 1497 zu Wien, wo Kaiser Maximilian ihn zum Vorsteher des von ihm neu errichteten *collegium poëtarum* machte, einer Art fünfter Fakultät neben der alten *facultas artium*, mit dem Recht, Dichter zu krönen: so ernst nahm die damalige Welt die neue Poesie. — Eine ganze Reihe von Namen wandernder Poeten, *Asticampianus* und *Buschius* die bedeutendsten unter ihnen — auch Ulrich von Hutten gehört ursprünglich dazu —, lassen sich hier anschließen: an den Höfen und auf den Universitäten bald hier, bald dort auftretend, spielen sie sich mit unermesslichem Selbstbewußtsein als die Apostel einer neuen Bildung, als die Missionare der Menschlichkeit unter Barbaren auf. Für ihre Person über die Forderungen der gemeinen Moral erhaben, fruktifizieren sie ihre Erlebnisse in eleganten lateinischen Versen; ihren Gönnern schmeicheln sie mit der Aussicht auf unsterblichen Ruhm, den ihre Feder zu verleihen vermögend sei, ihre Gegner drohen sie nie erlöschendem Hohn- gelächter preiszugeben. Daß die Drohung wenigstens nicht eine unfruchtbare war, zeigen die *epistolae obscurorum virorum* (1516), worin *Crotus Rubeanus* und Hutten die alten Universitätsgelehrten, vor allem die Theologen und Artisten, mit jenem blutigen Hohn überschüttet haben, der bis auf diesen Tag in unseren Witzblättern nachklingt. —

Tiefer und dauernder als die aufregende Betriebsamkeit solcher Männer war die stille Wirksamkeit der eigentlichen Vertreter der neuen Altertumswissenschaft. Weit voran steht unter ihnen *Desiderius Erasmus* (1466—1536). Von Geburt ein Niederländer, war er in der Folge in England, Frankreich, Italien und Deutschland fast gleich einheimisch, doch so, daß er seine letzten Jahrzehnte überwiegend in Deutschland zubrachte (Basel, Freiburg). Seine wissenschaftliche und literarische Tätigkeit hat einen ungeheuren Umfang; vor allem hat er durch kritische Ausgaben von Texten, profanen und heiligen, lateinischen und

griechischen (darunter das griechische Neue Testament 1516), den gelehrten Studien, aber auch der großen Bewegung der Zeit wichtigste Hilfsmittel geliefert. Daneben ist er durch zahlreiche Schriften methodologischen und pädagogischen Inhalts Begründer des althumanistischen Schulbetriebs geworden. Endlich hat er durch Schriften polemischen Inhalts, dann aber vor allem auch durch seine Briefe unmittelbar in die großen Zeitbegebenheiten eingegriffen. Um die Zeit, als von Wittenberg die neue Bewegung ausging, hatte Erasmus in Europa eine einzigartige Stellung; er war der gefeiertste Repräsentant der neuen Weltbildung, von allen Potentaten der Christenheit, weltlichen und geistlichen umworben, wie zwei Jahrhunderte später Voltaire. Aber während Voltaire das Glück bis zum Tode treu blieb, mußte Erasmus den großen Umschwung erleben: die Kirchenrevolution, zu der er kein einfaches Verhältnis haben konnte, warf ihn zu den Überlebten; er starb einsam und verbittert. — Neben Erasmus wäre noch zu nennen J. Reuchlin, der außer den griechischen Studien auch die hebräischen erneuerte, und dessen Fehde mit den Kölner Dominikanern den großen literarischen Krieg entfesselte, worin die Briefe der Dunkelmänner den letzten gewaltigen Schlag gegen das alte System führten. Von einer jüngeren Generation seien noch Moselanus und Melancthon genannt.

Um 1520 schien der lange und erbitterte Kampf zwischen der alten scholastischen und der neuen humanistischen Bildung auf den deutschen Universitäten entschieden, entschieden zugunsten des Neuen: der Humanismus hatte sich neben der alten Philosophie seinen Platz verschafft. Fast auf allen Universitäten haben in den letzten Jahren des zweiten Jahrzehnts Studienreformen stattgefunden, die, in neuen Lektionsordnungen sich darstellend, den mehr oder minder vollständigen Sieg des Humanismus erkennen lassen. Drei Stücke vor allen sind charakteristisch: erstens die Aufnahme der Oratoren und Poeten in den Lehrkörper; zweitens die Austreibung des mittelalterlichen Lateins und sein Ersatz durch das klassische Latein, bis in den scholastischen Unterricht hinein: die alten Übersetzungen des Aristoteles werden durch neue ersetzt, Poesie und Eloquenz mit Lektüre und Imitation der Alten werden in den Kursus und die Prüfungen aufgenommen; drittens die Errichtung von Professuren für die griechische Sprache.

Auch in die niederen Schulen waren die Einflüsse der neuen Bildung zum Teil schon früh eingedrungen, A. Hegius in Deventer, L. Dringenberg in Schlettstadt traten noch im 15. Jahrhundert den Auswüchsen des scholastischen Grammatikbetriebs entgegen und führten zur Lektüre der klassischen Autoren. In den beiden ersten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts begegnen uns allerorten Bestrebungen zur Reform des Lateinunterrichts: Abschaffung der alten Grammatik (des *Doctrinale* des Alexander de Villa dei, das durch fast drei Jahrhunderte den Unterricht beherrscht hatte), Einführung kurzer und faßlicher Lehrbücher des klassischen Lateins, Benutzung klassischer Autoren zur Lektüre, mit Anleitung zur Nachahmung in Poesie und Prosa sind die wesentlichen Punkte. Die großen süddeutschen und die rheinisch-niederländischen Städte gingen darin voran.

So schien der Prozeß der Neugestaltung des Bildungswesens in die Phase einer *pénétration pacifique* der alten Schulen und Universitäten durch den Humanismus eingetreten zu sein. Da zog plötzlich wie eine Wetterwolke die Kirchenrevolution an dem so heiter strahlenden Himmel herauf. In kurzer Zeit hatte sie das deutsche Volk von den ästhetisch-literarischen Dingen zu den großen religiösen und kirchlich-politischen Fragen hingerrissen. An die Stelle der *studia humanitatis* treten die leidenschaftlichen Kämpfe um die Lehre, bald um den Bestand der Kirche; Erasmus, der Ruhe liebende und Frieden und Bildung predigende, mußte dem großen Kämpfer Luther weichen. Die erste Wirkung auf das Bildungswesen war niederschmetternd: das alte Schul- und Universitätswesen war in seinem ganzen sozialen, rechtlichen und ökonomischen Bestand so mit der Kirche verknüpft, daß der Umsturz der Kirche es mit in den Ruin hineinriß; schon das Wegfallen der Aussicht auf Versorgung in einer kirchlichen Stellung mußte von dem Universitäts- und Schulbesuch abschrecken. Dann kam der Bauernkrieg mit seinen grausamen Zerstörungen hüben und drüben. So geschah es, daß das Jahrzehnt 1525—1535 zu einer Depression des Studienwesens führte, wie sie ohnegleichen in seiner Geschichte ist; die Frequenz der Universitäten ging bis fast auf ein Viertel zurück; mit den Schulen wird es ähnlich gewesen sein, so daß Erasmus ausrufen konnte: „wo das Luthertum herrscht, da gehen die schönen Wissenschaften zugrunde“.

Es kam doch anders. Schon war der Mann auf den Plan getreten, dem das deutsche Volk die Rettung seines Bildungs-

wesens aus diesem Zusammenbruch verdankt: Philipp Melanchthon (1497—1560). Der Sohn eines Waffenschmiedes zu Bretten in der Pfalz, ein Großneffe Reuchlins und so gleichsam von Haus aus Humanist und Gräzist, früh einer der Führer der neuen Richtung an der Universität Tübingen, war er 1518 einem Ruf als Lehrer der griechischen Sprache an die junge Universität Wittenberg gefolgt. Er hatte hier im Verein mit Luther, der seit 1508 der Universität angehörte, am kurlächsischen Hof, unterstützt durch Spalatin, die humanistische Reform der Universität durchgeführt. Durch die übermächtige Persönlichkeit Luthers zeitweilig beinahe sich selber entfremdet, hatte er auch dessen leidenschaftlichen Haß nicht nur gegen die alte Schulphilosophie, sondern auch gegen den Aristoteles sich suggerieren lassen. Bald aber gewann er sich selber wieder; als die verhängnisvollen Wirkungen auf das Studienwesen hervortreten begannen, und allerlei phantastische Geister die Unnötigkeit der Wissenschaften predigten: der Geist allein führe auch ohne Studium in die Wahrheit, da stemmte er sich mit der ganzen zähen Energie seines Wesens dem Unheil entgegen: ohne die Sprachen und ohne die Philosophie könne die neue Lehre unmöglich gedeihen und sich erhalten. Unermüdlich predigt er hinfort den Bund des Evangeliums mit der Wissenschaft; dieser Bund ist das immer wiederkehrende Thema zahlreicher Schriften, besonders auch der Universitätsreden Melanchthons, er ist das Ziel ausdauerndster, durchaus nicht immer dankbarer Bemühungen des Universitätslehrers, er ist endlich der Gegenstand beharrlichster Arbeit des Organisators des neuen protestantischen Studienwesens. Niemals war ein Ehrenname in der Geschichte besser verdient als der, mit dem Magister Philippus am Ende seines an Arbeit und Mühen überreichen Lebens von dankbaren Schülern genannt wurde: *praeceptor noster communis, praeceptor Germaniae*.

Auch Luther konnte über die Notwendigkeit gelehrter Studien für die neue Lehre, oder also, wie er sie empfand, für die Wiederherstellung der alten und wahren Lehre aus den echten und originalen Quellen nicht im Zweifel sein. War ihm auch das Religiöse das allein absolut Wichtige, alles andere, schöne Wissenschaften und geistige Bildung, ein Sekundäres, so lag doch der Zusammenhang seines Werkes mit den Studien, zunächst den Sprachstudien so sehr auf der Hand, daß er ihn nicht einen Augenblick übersehen konnte. Und so hatte er auch schon in

dem Schreiben an den christlichen Adel auf die Reformation der gelehrten Schulen und Universitäten im humanistisch-protestantischen Sinne mit Ernst gedrungen: die Schrift und die Sprachen Grundlage aller Studien. Als nun jener betäubte Niedergang des Studienwesens eintrat und von allerlei Prädikanten und „Schwarmgeistern“ alles auf den „Geist“ gestellt wurde, da griff er zur Feder und schrieb jenes wichtige Sendschreiben „an die Bürgermeister und Ratsherren allerlei Städte in deutschen Landen“ (1524). Zwei Stücke sind darin die herrschenden; das erste: die Studien, vor allem die sprachlichen Studien sind für die Erkenntnis der Schrift und damit für die Erhaltung des Evangeliums, d. h. der neuen Lehre, schlechthin unentbehrlich, „Denn gleich als da Gott durch die Apostel wolte in alle Welt das Evangelium lassen kommen, gab er die Zungen dazu. Und hatte auch zuvor durch der Römer Regiment die griechische und lateinische Sprache so weit in alle Lande ausgebreitet, auf daß sein Evangelium je bald fern und weit Frucht brächte. Also hat er jetzt auch getan. Niemand hat gewußt, warum Gott die Sprachen herfür ließ kommen, bis daß man nun allererst siehet, daß es um des Evangelii willen geschehen ist, welches er hernach hat wollen offenbaren und dadurch des Antichrists Regiment aufdecken und zerstören. So lieb nun als uns das Evangelium ist, so hart laßt uns über den Sprachen halten.“ — Das andere Stück ist: die Städte und überhaupt die weltliche Obrigkeit ist schuldig, für gute Schulen zu sorgen und auch zum Besuch anzuhalten. „Denn weil der ganzen Stadt Gut, Ehre, Leib und Leben ihnen zu treuer Hand befohlen ist, so täten sie nicht redlich vor Gott und der Welt, wo sie der Stadt Gedeihen und Besserung nicht suchten mit allem Vermögen, Tag und Nacht. Nun liegt einer Stadt Gedeihen nicht allein darin, daß man große Schätze sammle, feste Mauern, schöne Häuser, viel Büchsen und Harnisch zeuge; ja wo des viel ist und tolle Narren darüber kommen, ist so viel ärger und desto größer Schade derselben Stadt: sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlgezogener Bürger hat.“ Und in dem späteren „Sermon, daß man solle Kinder zur Schule halten“ (1530) macht er der Obrigkeit zur Pflicht: tüchtige Knaben zu den Studien anzuhalten, wenn nötig selbst mit Zwang und auf öffentliche Kosten, um für die öffentlichen Ämter taugliche Männer zu haben.

Das ist der Geist, aus dem das neue protestantische Bildungswesen geboren ist. Melanchthon stellt ihn in seiner Person dar: die Einheit evangelischer Lehre und humanistischer Bildung, unter dem Schutz der weltlichen Obrigkeit.

Es wurde nun die Neugründung von Bildungsanstalten aufs eifrigste betrieben. Zu Magdeburg, Eisleben, Nürnberg wurden unter tätiger Mitwirkung Melanchthons schon in den Jahren 1521—1526 neue Gelehrtenschulen errichtet. Im Jahre 1528 wurde die erste allgemeine Schulordnung veröffentlicht, die kursächsische, als Abschnitt in dem „Unterricht der Visitatoren im Kurfürstentum zu Sachsen“, der als das Ergebnis der gemeinsam von den Reformatoren angestellten Erforschung des Zuständlichen und Erwägung des Möglichen und Notwendigen angesehen werden kann. Ihr folgt eine lange Reihe weiterer Schulordnungen, zunächst in den norddeutschen Städten und Gebieten, zum Teil von J. Bugenhagen verfaßt, so Braunschweig (1528), Hamburg (1529), Schleswig-Holstein (1542). Die letzte von Melanchthon selbst durchgesehene Schulordnung ist wohl die mecklenburgische von 1552, die in die kurpfälzische von 1556 übernommen ist. Zu den Schulordnungen kamen Neugründungen und Reformationen von Universitäten: Marburg die erste protestantische Neugründung (1527), der zu Lebzeiten Melanchthons noch Königsberg (1544) und Jena (1558), bald nach seinem Tode Helmstedt (1576) folgen. Reformationen, die zum Teil Neugründungen gleichkamen, erfuhren Wittenberg, Tübingen, Leipzig, Frankfurt, Greifswald, Rostock, Heidelberg, meist schon in den dreißiger Jahren, alle im Geist, vielfach unter unmittelbarer Teilnahme oder Beratung Melanchthons; sein ihm nächstverbundener persönlicher Freund Joachim Camerarius stand ihm dabei in erster Linie zur Seite. Vier Jahrzehnte lang hat Melanchthon seine erstaunliche, nie ermüdende Arbeitskraft mit unerschütterlicher Treue, oft unter schwierigen und widrigen Verhältnissen, von außen und von innen bedrängt, in den Dienst des Bildungswesens der werdenden neuen Kirche gestellt. Der Neubau, der bei seinem Tode gesichert dastand, ist in der Hauptsache sein Werk, vor allem der Neubau eines gelehrten Bildungswesens. Will man sein ganzes Verdienst sich vergegenwärtigen, so kann man es unter drei Gesichtspunkte bringen. 1) Er hat den protestantischen Universitäten und Schulen die Grundzüge ihrer Organisation gegeben, vielfach in persönlicher Tätigkeit oder mit

schriftlicher Beratung auch an der Feststellung der Verfassung der einzelnen beteiligt. 2) Er hat dem gelehrten Unterricht in seinen Lehrbüchern der lateinischen und griechischen Grammatik, der Rhetorik und Logik, der Physik (Psychologie) und Ethik, endlich auch der theologischen Dogmatik, vortreffliche, durch Jahrhunderte als brauchbar bewährte Lehrbücher geschrieben. 3) Er hat in seiner zweiundvierzigjährigen akademischen Wirksamkeit, die beinahe den ganzen Umkreis der philosophischen Fakultät erfüllte, einen gelehrten Lehrerstand für Deutschland gebildet. Tausende seiner Schüler sind bei seinem Tode an allen Universitäten und Schulen des ganzen weiten deutschen Kulturgebietes wirksam. Wittenberg war seit den dreißiger Jahren die protestantische Zentraluniversität, Magister Philippus die Seele des gesamten Studiums; über fast alle Gebiete dehnten sich seine Vorlesungen aus: er las über griechische und lateinische Autoren, heilige und profane; nicht minder trug er die philosophischen Wissenschaften vor, aber auch Astronomie und Geschichte lag nicht außerhalb seines Kreises: in der Tat ein *praeceptor Germaniae* im einzigen Sinn.

3. Kapitel.

Die Verfassung des Bildungswesens um 1600.

Bergegenwärtigen wir uns nun in kurzer Übersicht die Gestalt, die das protestantische Bildungswesen unter dieser formenden Hand in Absicht auf seine äußere und innere Verfassung in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts gewonnen hat.

Die Universitäten. Die allgemeine Entwicklung steht natürlich unter dem Zeichen der Kirchenspaltung. Die Universitäten verloren den alten universalistischen und internationalen Charakter; das Territorialprinzip drang durch; jedes größere Gebiet, ja jede große Stadt strebte darnach, sich als Glaubens- und Kircheneinheit abzuschließen und in einer eigenen Universität die Ausbildung seiner geistlichen und weltlichen Beamten in der eigenen Hand zu haben. Daher die große Zahl von Neugründungen protestantischer wie katholischer Universitäten im 16. und 17. Jahrhundert, zu denen noch zahlreiche „akademische“ Gymnasien kommen. Im übrigen ist ihre äußere Verfassung im wesentlichen unverändert geblieben. Die vier Fakultäten mit Rektor und Dekanen, mit Vorlesungen und Disputationen, mit Prü-

fungen und Graden, haben sich durch alle Stürme der Zeit erhalten. Auch ihr Verhältnis zueinander ist dasselbe geblieben: die artistische, oder, wie sie jetzt genannt wird, philosophische Fakultät die allgemein=wissenschaftliche Vorbildungsanstalt, über die sich die drei anderen als die „oberen“ oder fachwissenschaftlichen erheben. Bemerkenswert ist dabei, daß die oberen Fakultäten, besonders die theologische und juristische, an numerischer Bedeutung zunehmen. Die Absolvierung eines Studiums in der theologischen Fakultät, die früher auf keine Weise gefordert oder erwartet worden war, wurde, sehr allmählich, als Forderung für das protestantische Pfarramt durchgesetzt; es hängt mit dem Charakter des neuen Amtes und dem Gewichtlegen auf die Lehre zusammen: der protestantische Geistliche ist in erster Linie Prediger und Lehrer des Wortes, während der römische Priester in erster Linie Verwalter des Kults und der Sakramente ist. Auch die juristische Fakultät ist im Wachsen; die Rezeption des römischen Rechts als geltenden „kaiserlichen“ Rechts und die Entwicklung des modernen Staats und Staatsbeamtentums vermehrte die Zahl der Stellen, für die gelehrt Rechtskenntnis gefordert wurde. Die medizinische Fakultät blieb dagegen einstweilen ein unbedeutender, in Wirklichkeit oft kaum vorhandener Anhang.

Viel wichtiger war die philosophische Fakultät. Sie behielt, wie gesagt, ihre alte Stellung zwischen der Lateinschule und den fachwissenschaftlichen Fakultäten. Sie vertritt, wenn wir mit unseren Verhältnissen vergleichen, das heutige Obergymnasium, wie denn auch das Alter ihrer Scholaren im Durchschnitt etwa zwischen dem 15. und 20. Lebensjahr lag. Ihr Kursus ist auf den der Lateinschule aufgebaut, von wo der Schüler die erste Kenntnis der Gelehrtensprache mitbrachte; er legt seinerseits für das fachwissenschaftliche Studium in der theologischen und juristischen Fakultät den Grund, indem er mit der erforderlichen allgemein=wissenschaftlichen Bildung ausstattet. Diese hat aber gegen früher eine Erweiterung erfahren; wurde sie in der alten artistischen Fakultät beinahe ganz von dem Studium der aristotelischen Schriften erfüllt, so kam nun zu dem philosophischen Studium als zweites Stück das humanistische Studium der Alten, woran sich auch die Geschichte schloß. Auch gewannen mathematische und naturwissenschaftliche Studien allmählich an Bedeutung, wenngleich ein freierer Aufschwung dieses Gebietes erst dem 18. Jahrhundert

angehört. Auch nimmt der Unterricht allmählich einen etwas mehr wissenschaftlichen Charakter an.

In der Gestaltung der Lehrstühle tritt die Entwicklung des Universitätsunterrichts sichtbar hervor. Während in den alten artistischen Fakultäten jeder Magister über alle Fächer, d. h. über alle Textbücher der Fakultät las (war es doch vielfach üblich, sie durchs Los zu verteilen oder im Turnus umgehen zu lassen), so wurden nun feste Lehrstühle für die einzelnen Fächer begründet und mit Dotationen versehen. Der Inhaber eines Lehrstuhls hatte nun die Pflicht, für sein Gehalt über sein Fach jederzeit öffentlich, d. h. umsonst zu lehren; daneben mochte er über andere Gebiete Privatunterricht gegen Entgelt erteilen. Es ist das der Beginn einer Spezialisierung des akademischen Unterrichts in der philosophischen Fakultät, wobei denn noch lange, bis tief ins 18. Jahrhundert hinein, der Übergang von einem Lehrstuhl auf einen besser dotierten anderen, auch der Übergang aus einer Fakultät in die andere, besonders aus der philosophischen in die theologische, häufig blieb. Als Beispiel einer normalen Besetzung der philosophischen Fakultät mit Lehrstühlen gebe ich das Schema der Wittenberger Reformation von 1536: es sind zehn ordentliche Lektionen: Hebräisch, Griechisch, Poetik, Grammatik mit Terenzlektüre, zwei Lektionen für Mathematik, höhere und niedere, Dialektik, Rhetorik, Physik, Moral. Man sieht, humanistische Philologie und scholastische Philosophie haben sich in die Aufgabe geteilt: Dialektik, Physik und Ethik, nach der aristotelischen Philosophie, etwa in der Adaptation durch Melancthon vorgetragen, dazu die Mathematik, repräsentieren den älteren Bestandteil; lateinische Grammatik, Rhetorik, Poetik, dazu Griechisch und Hebräisch die jüngere, durch die Renaissance hinzugefügte Hälfte. Ähnlich wie hier sind die Lektionen überall zwischen *linguae* und *artes* geteilt, nur daß bei kleineren Verhältnissen wohl zwei in einer Hand vereinigt sind, später in der Regel auch eine *professio historiarum* hinzukommt, die aber gewöhnlich mit einer anderen Lektur, der Rhetorik etwa oder der Ethik, verbunden ist.

Der Unterricht hat im ganzen noch den Charakter des Schulmäßigen. Die Lektionen sind in Form eines Stundenplanes über den Tag verteilt. Der Student hört in fester Folge die Vorlesungen; für Leipzig schreiben die von Camerarius verfaßten Statuten von 1558 folgenden Gang vor: 1 Semester: griechische und lateinische Grammatik, Dialektik und Poetik; 2. Semester:

Fortsetzung der Grammatik und Dialektik, dazu Rhetorik; 3. Semester: Fortsetzung der Poetik und Rhetorik, dazu Elemente der Physik und Mathematik. Hierauf Bakkalariatsprüfung über diese Fächer. Dann folgt der zweijährige Kursus für das Magisterexamen: zwei Jahre hindurch werden die Vorlesungen des Prof. *utriusque linguae* (Camerarius) über die älteren Autoren, ebenso die des *Philosophus Graecus* über das *Organon* des Aristoteles im Original gehört, dazu kommen im 1. Jahr Physik und Ethik des Aristoteles, im 2. Mathematik. Man sieht, auch hier die Verteilung auf *linguae* und *artes* durch den ganzen Kursus. Unterstützt wird die Vorlesung durch Übungen; die Disputationen dienen dem Unterricht in den Wissenschaften zur Befestigung, der Unterricht in den Sprachen wird fruchtbar gemacht durch schriftliche und mündliche Übungen in der Anfertigung literarischer Produkte nach dem Vorbild der Alten; die Deklamationen, öffentliche Vorträge, die *specimina akademischer Eloquenz*, von Lehrern in vorbildlicher Form, von den Schülern zur Übung gehalten, sind von Melanchthon in Wittenberg zuerst eingeführt worden; wir begegnen ihnen dann überall. Man sieht, die Aufgabe des „philologischen“ Unterrichts war eine völlig andere als gegenwärtig, es handelt sich nicht um historisches Erkennen oder Einführung in die Forschung, sondern um unmittelbare literarische Verwertung, zuletzt in der Meinung, die antike Literatur wieder aufzunehmen und weiterzuführen. Die *imitatio* mündet in die neulateinische Literatur.

Die Gelehrtenschulen. Zuerst skizziere ich die äußere Verfassung. Zwei Arten Gelehrtenschulen bestehen seit 1543 auf dem Boden des protestantischen Deutschlands nebeneinander: Stadtschulen und Staatsschulen. Die Stadtschulen sind die unmittelbare Fortsetzung der gleichnamigen Anstalten des Mittelalters; sie werden von der Stadt gegründet und stehen unter der Verwaltung des Rats, der die Lehrer anstellt und besoldet; der Rektor ist häufig, namentlich in kleineren Städten, wie es auch schon im Mittelalter der Fall war, zugleich Stadtschreiber. Auch die Schulaufsicht liegt in der Hand des Rats, ebenso wie der Erlass von Schulordnungen, wobei denn die Mitwirkung der Geistlichen Regel ist. Zu der Reorganisation alter Schulen kamen zahlreiche Neugründungen, namentlich auch von eigentlichen Gelehrtenschulen mit weitergehendem Kursus; eine gelehrte Schule, wenn möglich mit einem Anfang akademischen Unterrichts auf der Oberstufe in sogenannten *lectiones*

publicae, wurde zu einem Ziel des Ehrgeizes und des Selbständigkeitsstrebens vermögender Städte.

Die Staatsschulen, Fürsten- oder Landesschulen, auch Klosterschulen genannt, sind eine Neuschöpfung des Reformationszeitalters; vom Landesherrn gegründet, unterstehen sie der landesherrlichen Verwaltung und Aufsicht. Ihre Aufgabe ist: begabte Knaben aus dem ganzen Lande für den Landesdienst auf öffentliche Kosten auszubilden. Es ist gewissermaßen die Erfüllung der Forderung, die Luther an die weltliche Obrigkeit gestellt hatte. Moritz von Sachsen war es, der mit der Errichtung derartiger Anstalten voranging: im Jahre 1543 wurden von ihm die drei berühmten sächsischen Fürstenschulen zu Pforta, Meissen und Grimma fundiert und mit den Gebäuden und Gütern eingezogener Klöster ausgestattet. 230 Knaben sollen darin gehalten werden, 100 Stellen werden von den Städten des Landes, 76 von adligen Geschlechtern, 54 vom Landesherrn vergeben. Die Knaben, ausgewählt mit Rücksicht auf Begabung und Bedürftigkeit, bringen die elementare Kenntniss der lateinischen Sprache mit, und werden nun in etwa 5—6 jährigem Kursus, der etwa zwischen dem 12. und 20. Lebensjahr liegt, für das Universitätsstudium vorgebildet. Auf den Landesuniversitäten Leipzig und Wittenberg ist dann in Gestalt von Konvikten Veranstaltung getroffen, ihnen auch das Universitätsstudium auf öffentliche Kosten möglich zu machen. Dafür übernehmen sie die Verpflichtung, dem Landesherrn später im geistlichen oder weltlichen Amt zu dienen. Dem sächsischen Vorgang folgte eine Reihe ähnlicher Gründungen, ich nenne unter den bekannteren: im Süden die württembergischen Klosterschulen von 1559, Ansbach 1582, Koburg 1605, im Norden Stettin 1543, Joachimsthal 1607, die pommerische und die brandenburgische Landesschule.

Die Errichtung der Landesschulen ist ein bedeutsamer Schritt auf der Bahn vom mittelalterlichen Staat zum modernen Kulturstaat; die Erhaltung der gelehrten Studien, die wissenschaftliche Ausbildung für die gelehrten Berufe, so ist damit gesagt, ist eine unmittelbare Angelegenheit des Staats. Und auch für die Entwicklung des Schulwesens selbst war es ein bedeutsamer Fortschritt: die Landesschulen sind das Rückgrat des gelehrten Schulwesens überhaupt geworden; sie stellen die vollendete Form dar, wonach sich die übrigen strecken; sie haben die Kontinuität der Schulstudien unter all den Stürmen, die über das deutsche Bildungswesen dahin-

gegangen sind, erhalten; vor allem haben in dieser Absicht die berühmten sächsischen und württembergischen Schulen eine wichtige Rolle gespielt. Eine große Fülle hervorragender Männer, die aus ihnen hervorgegangen sind bis auf diesen Tag, zeugen von der erziehenden und bildenden Kraft solcher in fester Tradition des Schullebens sich erhaltender Anstalten. Sie nehmen in Deutschland eine ähnliche Stellung ein, wie die alten public schools, Eton, Harrow, Rugby in England.

Wir wenden uns zum Unterrichtskursus. Die Klassengliederung zeigt folgende Gestalt. Das allgemeine Grundschema ist durch Teilung in drei Stufen gegeben: die Elementarstufe: Lesen und Schreiben, die Mittelstufe: die Anfänge der lateinischen Grammatik, die Oberstufe: Anfänge der klassischen Lektüre und der Imitation. In der Melanchthonschen Schulordnung von 1527 treten diese drei Stufen als drei Klassen (loca, Häufen, Abteilungen der in einem Raum untergebrachten Schülerschaft) hervor. Diese Schulordnung hat, wie überall sichtbar, in erster Linie die Verhältnisse kleiner Städte im Auge. Wo die Zahl der Schüler größer ist und mehr Mittel zur Verfügung stehen, da findet eine Vermehrung der Klassen statt, meist auf fünf, durch Teilung der zweiten und dritten Stufe. Dies scheint das Normale für größere Stadtschulen zu sein. Natürlich hindert nichts, bei größerem Wachstum die Zahl der Klassen durch Teilung weiter zu vermehren; als ein letztes Ziel in dieser Richtung erscheint das System von Jahreskursen; so finden wir es in Straßburg, wo der vielberufene J. Sturm seit 1538 einen zehnstufigen Klassenbau errichtete. Die Regel ist, daß jede Klasse ihren eigenen Lehrer hat, der in seiner Klasse den ganzen Unterricht erteilt, also bei den gewöhnlichen Verhältnissen drei Lehrer; sie heißen: Rector, Cantor, Baccalarius oder Socius. Doch findet in kleinen Orten wohl auch weitere Zusammenlegung statt.

Wir betrachten noch den Unterricht in Hinsicht auf seine Gegenstände und seine Form. Wie der artistische Universitätsunterricht, so ist auch der Schulunterricht durch die Melanchthonsche Verbindung von Humanismus und Evangelium bestimmt. Die beiden Hauptstücke sind: die Sprachen und die Glaubenslehre; dazu kommen auf den größeren Schulen die Anfänge der Wissenschaften (artes). In der von J. Sturm geprägten Formel: Ziel des Schulunterrichts sei sapiens atque eloquens pietas, sind

die drei Stücke zusammengefaßt: *pietas* die reine Lehre, *eloquentia* die Sprache und *sapientia* die Wissenschaften.

Weitaus an erster Stelle, was den Aufwand an Zeit und Kraft anlangt, steht die lateinische Sprache; sie ist das eigentliche Hauptgericht durch den ganzen Schulkursus hindurch. Das Ziel ist: vollkommene Beherrschung des Lateinischen nicht bloß als Buchsprache, sondern auch im mündlichen und schriftlichen Gebrauch. *Eloquentia*, das Wort bezeichnet den freien Gebrauch des klassischen Lateins, einschließend auch die Fähigkeit, Verse zu machen. Lateinisch war eben damals die lebende Gelehrten- und Literatursprache, ein korrektes, wenn möglich elegantes Latein der Ausweis des gebildeten Mannes, wie heute der sichere Gebrauch der Muttersprache.

Die Mittel des Unterrichts sind, mit dem alten Schema: *praecepta, exempla, imitatio*. *Praecepta*, Regeln, bietet vor allem und zuerst die Grammatik, dann die Rhetorik und Poetik; *exempla*, Vorbilder, stellt die Lektüre der klassischen Autoren vor Augen; *imitatio*, Nachbildung, umfaßt die Gesamtheit aller Übungen des Schülers im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache. Die Grammatik wird von Anfang bis zu Ende getrieben, „denn kein größerer Schade mag den Künsten geschehen, als daß wenn die Knaben nicht wohl geübt werden in der Grammatik“; so die kursächsische Schulordnung, die eine Stunde jeden Tag für den Unterricht in der Grammatik ansetzt. Natürlich, grammatische Fehler sind die ärgste Blöße, die sich ein gebildeter Mann geben kann, eine Empfindung, die uns noch heute in den Gliedern steckt. Lektüre und Imitation gehen Hand in Hand miteinander durch den ganzen Kursus. Die schriftlichen und mündlichen Übungen beginnen mit kleinen Sätzen und Satzvariationen, sie erreichen ihr Ziel in Reden und Gedichten; das Leben des Gelehrten ließ es in der Folge an Gelegenheit zur Anwendung der gelernten Kunst nicht fehlen: jedes erfreuliche und traurige Ereignis im öffentlichen oder privaten Leben war eine Aufforderung, Reden und Verse zu machen, Leichen- und Hochzeits-, Abschieds- und Begrüßungsgedichte, Geburtstags- und Ernennungsgratulationen. Darum liegt in der Imitation eigentlich der Schwerpunkt des Unterrichts. Sie beherrscht auch die Lektüre der Autoren, sowohl die Auswahl als die Form. Es werden nur Autoren gelesen, deren Sprache man getrost imitieren darf; und sie werden gelesen nicht zunächst in Absicht auf den Inhalt,

sondern auf die Form. Der Schüler merkt sich und sammelt in seine Adversarienbücher die vorkommenden Ausdrücke, Wendungen, Phrasen, Sentenzen, Tropen, Metaphern, um damit seine schriftlichen Ausarbeitungen zu schmücken. Unter den gelesenen Schriftstellern sind auf der Mittelstufe Asop, Ovid, Terenz, Cäsar, daneben auch modernere Gesprächsbüchlein, auf der Oberstufe Cicero und Virgil vornehmlich in Gebrauch.

Wichtig ist noch, daß das Latein nicht bloß Unterrichtsgegenstand, sondern sobald als irgend möglich auch Unterrichtssprache ist; Deutschreden ist in der Schule streng verboten, auch im Verkehr der Schüler untereinander; wer sich vergißt, wer auf dieser lateinischen Sprachinsel Deutsch redet (*teutonizare*, *vulgarizare*), büßt mit der Rute, *poenas luet natibus*, wie es in einem der zahlreichen Schulgesetze heißt. Das Ohr und die Zunge werden so von klein auf mit leichter Gewalt an das fremde Idiom gewöhnt. Diesem Zweck dienen auch die Schüleraufführungen, die in den Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts eine nicht unwichtige Rolle spielen: es werden klassische oder auch von dem Lehrer zu diesem Zweck angefertigte Stücke von den Schülern vor geladenen Gästen aufgeführt; es fehlt hierfür sogar nicht an ständigen Schulbühnen. Die Stücke, die anzufertigen eigentlich Anstandspflicht des Lehrers ist — wozu hätte er die Poesie gelernt? —, entnehmen ihre Stoffe meist aus der biblischen oder auch aus der profanen Geschichte; ihr Inhalt ist in der Hauptsache versifizierte Eloquenz, die den Personen, die übrigens oft nichts als eingekleidete Allegorien sind, der *Fortitudo*, *Fides*, *Sapientia*, oder der *Luxuries*, *Avaritia* und so fort in den Mund gelegt wird. Bis gegen Ende des 17. Jahrhunderts hat diese moralisierende und rhetorisierende Imitationspoesie sich erhalten; die Reste sind erst durch die Poesie des Sturm- und Drangzeitalters weggesegelt worden.

Die zweite Stelle neben der lateinischen nahm die griechische Sprache ein; auf den großen Schulen wird sie überall gelehrt, doch mit weitem Abstand: sie ist nicht eine lebende Sprache, wie die lateinische; gilt sie auch für den eigentlichen Gelehrten als eine Notwendigkeit, so ist sie für die übrigen doch nicht viel mehr als ein auch wohl entbehrlicher Schmuck. In der Form folgte der griechische Unterricht dem lateinischen: auch hier steht die Grammatik in erster Linie, und zur Lektüre tritt die Imitation, als ob es sich ebenfalls um den literarischen Gebrauch handle. Und allerdings gab es auch etwas wie eine neugriechische Literatur;

doch ist sie nur ein Schatten der neulateinischen. Tatsächlich wird man annehmen dürfen, daß viele ohne alle, noch mehrere mit nur ganz elementarer Kenntniß des Griechischen die Schule verließen und auch auf der Universität kaum Gelegenheit nahmen, diese Mängel zu ergänzen. Die Klagen humanistischer Professoren darüber sind häufig. Am meisten beflissen sich die Theologen, der Sprache der Evangelien und des Paulus sich zu bemächtigen. Allmählich stellt sich demgemäß der Unterricht, der ursprünglich mehr aus humanistischen Tendenzen war gefordert und eingeführt worden, mit Absehen auf Homer und Demosthenes und den originalen Aristoteles, immer mehr auf das Neue Testament ein.

Die Rücksicht auf den theologischen Gebrauch hat auch das Hebräische in die großen Schulen eingeführt, doch handelte es sich hier regelmäßig nur um die ersten Elemente.

Viel wichtiger war der Religionsunterricht; er verdankt seine Einführung der Reformation; und sie rühmt sich dessen: bei den Gegnern gebe es keinen Katechismusunterricht. Auch hierin zeigt sich der Charakter der neuen Kirchenbildung: die rechte Lehre ist das Hauptstück, der Kult und die Sakramente treten zurück; und nun ist es wichtig, gleich die Jugend in der reinen Lehre zu befestigen, denn es ist schwer, wie Luther einmal sagt, alte Böcke bändig und alte Schälke fromm zu machen. Der Unterricht hat anfangs einfachste Gestalt: nach der kursächsischen Ordnung von 1527 beginnt er mit dem Auswendiglernen der alten Stücke: Glaube, Vaterunser, Gebote, dazu einige Psalmen, mit einfacher Erklärung; später folgt grammatische Exposition eines Evangeliums oder einer anderen Schrift des Neuen Testaments. Mit der Konsolidierung der Verhältnisse und der Ausbildung der neuen Theologie wird er umständlicher und dogmatischer, so daß er auf der Oberstufe zu einem propädeutischen Kursus der dogmatischen Theologie sich entwickelt. — Wichtig ist noch, daß die Schule sich zu jedem Gottesdienst in der Kirche findet, anfangs täglich, und daß jeder Gottesdienst den Charakter der Religionslehre hat: die Schrift und ihre Auslegung überall das eigentliche Hauptstück. So gehört die Predigt mit zum Religionsunterricht der Schule. Selbstverständlich wird auch jeder Unterricht in der Schule mit Gebet eröffnet.

Endlich kommt auf der Oberstufe der größeren Schulen ein elementarer Unterricht in den Wissenschaften (*artes*) hinzu. An die Grammatik schließen sich Rhetorik und Dialektik, jene

behandelt vor allem die Lehre von der Invention und Disposition, diese die Lehre von der Beweisführung. In den großen Schulen finden auch öffentliche Redeakte und Disputationen statt. Dazu kommen die Elemente der artes reales: Arithmetik und Geometrie, Physik und Kosmologie, natürlich nach dem alten System. Geschichte kommt als besonderes Lehrfach nicht vor, doch führt die Beschäftigung mit der antiken Literatur überall zu historischer und antiquarischer Crudition.

Noch ist des Gesangs und der Musik zu erwähnen; sie gehören wesentlich zum Unterricht einer Schule, die durch engste Beziehungen mit der Kirche verbunden ist, ja die im Grunde sein will *seminarium ecclesiae*, eine Pflanzschule der Kirche.

Das wäre der Typus der neuen Gelehrtenschule des 16. Jahrhunderts, der protestantisch-humanistischen Schöpfung Melanchthons: sie ist in ihren Grundzügen geblieben bis zu der großen Reform am Anfang des 19. Jahrhunderts.

Das Volksschulwesen. Auch die Volksschule ist, wenn nicht eine Schöpfung, so doch eine entferntere Wirkung der Reformation. Es ist wieder der allgemeine Charakter der neuen Kirche, der sie notwendig macht: der rechte Glaube, durch die reine Lehre bestimmt, das Hauptstück der Religion; die reine Lehre aber in der Schrift gegründet, in der Schrift allein, nicht in einer äußeren kirchlichen Autorität. Daher ist es Luthers erste Sorge, diese Quelle aller Wahrheit allen Christgläubigen wieder zugänglich zu machen; die Übersetzung der bisher vom Priestertum gehüteten Bibel in die Volkssprache ist das große Werk der zwanziger Jahre. Damit ist die Forderung gegeben: alle Glieder der Kirche in der Kunst des Lesens zu unterweisen, damit sie alle den unmittelbaren Zugang zum Wort Gottes haben. Freilich erweist sich dann noch ein weiteres als notwendig: zum rechten Verstand des Wortes zu helfen; ungeleitetes Schriftstudium — auch die neue Kirche machte bald die Erfahrung — führt allzuleicht auf Abwege. Solche zu verlegen, den Weg zum rechten Verstand der Schrift zu zeigen, schrieb Luther seine beiden Katechismen, den kleinen für den allgemeinen Gebrauch, den großen für die Unterweisung der Pfarrer und Lehrer: sie stellen die *summa doctrinae* dar, nach der die Schrift zu lesen und auszulegen ist.

Also ein Lese- und Katechismusunterricht, vorbereitend und begleitend den Gebrauch der Schrift, das ist die Wurzel, woraus die protestantische Volksschule erwachsen ist.

Allerdings ist sie nicht fertig und in vollendeter Rüstung dem Haupt der Reformatoren entstiegen. Erst sehr allmählich hat sich, auch in der Idee, die „deutsche Schule“ als eine besondere Form des öffentlichen Schulwesens von der Lateinschule zu selbständigem Dasein losgelöst, und die wirkliche Trennung hat noch viel längerer Zeit bedurft. Zunächst war die Aufmerksamkeit der Reformatoren von der Notwendigkeit der Herstellung und Reform der gelehrten Schulen ganz in Anspruch genommen; ein allgemeiner Unterricht läuft nur so nebenher. So sind Luthers Äußerungen in den Sendschreiben an den christlichen Adel von 1520 und an die Ratsherren deutscher Städte von 1524 zu verstehen: dort ist gelegentlich auch von einer Mädchenschule die Rede, „darinnen des Tags die Maide eine Stunde das Evangelium höreren, es wäre zu deutsch oder lateinisch“ und hier fordert er für die Knaben, die nicht studieren sollen, daß man sie „eine Stunde oder zwei lasse zu solcher Schule (nämlich der lateinischen Stadtschule, die der Rat einrichten soll) gehen und nichtsdestoweniger die andere Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen“. Ebenso weiß die kursächsische Schulordnung nur von einer Schule in der Stadt, der lateinischen, die alle Knaben besuchen; und sie schließt ausdrücklich Unterricht in der deutschen Sprache aus: nur Lateinisch, nicht Deutsch oder Griechisch oder Hebräisch, wie etliche bisher getan, die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit beschweren. Es wird also auf der ersten Stufe gleich mit Lateinischlesen und -schreiben begonnen, auch mit Donat und Cato ein Anfang gemacht. Der zweite „Haufen“ beginnt dann lateinische Grammatik und Lektüre; doch scheint der eigentliche Religionsunterricht (für den der Sonnabend oder Mittwoch bestimmt wird) in deutscher Sprache gemeint zu sein: eine Auslegung des Glaubens, der Gebote und des Vaterunsers in lateinischer Sprache hätte den Zweck: „die Kinder den Anfang eines christlichen und gottseligen Lebens zu lehren“, wohl verfehlt. Die Knaben, die hervorragend begabt und den Studien bestimmt sind, gehen dann in den dritten Haufen, die eigentlich humanistische Klasse, über; die anderen dagegen treten mit ihrem Katechismus und einem halben oder viertels Latein in das bürgerliche Leben. So bleibt es auch in den folgenden Schulordnungen, die von Melanchthon und Bugenhagen ausgehen; die lateinische Schule ist die eigentliche öffentliche Schule; „deutsche Schulen“ werden nur gelegentlich als bestehend erwähnt und zugelassen.

Die erste Landesschulordnung, die einen eigenen Abschnitt über „deutsche Schulen“ hat, ist die auch sonst wichtige württembergische Ordnung des Herzogs Christoph vom J. 1559; ihr folgt in allem wesentlichen die kursächsische von 1580. Freilich erscheint auch hier die deutsche Schule noch als ein bloßer Nothbehelf in den kleinen Dörfern und Flecken; wo eine „rechte“ Schule, eine Lateinschule ist, wird sie als ein Anhang oder eine Abspaltung dieser angesehen. Der Unterricht der deutschen Schule, die in der Regel vom Mesner (Rüster) gehalten wird (der aber nicht zugleich Büttel oder Flurschütz sein soll!), umfaßt hier Lesen, Schreiben, Katechismus und Gesang. Der Pfarrer hat die Schulaufsicht; die Gemeinde wählt den Schulmeister, doch soll er zuvor von dem Superintendenten im Glauben und in seiner Kunst examiniert werden.

Wird so in den öffentlichen Ordnungen der deutschen oder, wie wir jetzt sagen, der Volksschule nur nebenher gedacht — erst das 17. Jahrhundert hat unter dem Einfluß der pädagogischen Reformer sie als eine besondere und bedeutende Aufgabe des Gemeinwesens anerkannt —, so hat darum freilich die Wirklichkeit auf die Befriedigung des vorhandenen und immer dringender werdenden Bedürfnisses nicht verzichtet. Die deutschen Lese- und Schreibschulen, die in den größeren Städten schon im 15. Jahrhundert als Privatunternehmungen entstanden waren, haben sich, wenngleich sie hie und da von dem neuen officiellen Schulwesen scheel angesehen und als „Winkelschulen“ verfolgt werden, natürlich erhalten und vermehrt; sie werden auch in den Schulordnungen gelegentlich erwähnt, z. B. in der Stadt-Braunschweiger und Hamburger, und zwar hier als anerkannte Anstalten, deren Lehrer vom Rat angenommen werden. Und auch auf den Dörfern, so ist anzunehmen, hat die neue Lehre ihren Eifer in der Durchführung eines allgemeinen Jugendunterrichts zu erweisen nicht unterlassen, die Schulordnungen haben mehr ein schon hin und wieder Bestehendes anerkannt und zur allgemeinen Forderung gemacht, als ein Neues ins Leben gerufen.

Und neben der Schule wird die Wirksamkeit der Kirche und des Hauses als wachsend in Anschlag zu bringen sein. Luther wird nicht umsonst, so im Vorwort zum kleinen Katechismus (1529), den Pfarrern und den Hausvätern die Pflicht des Unterrichts der Kinder und des Gesindes so ernstlich eingeschärft haben. Handelt es sich hier auch zunächst um ein Auswendiglernen der Gebote,

des Glaubens und des Vaterunsers durch Vorfagen und Abhören, so wird doch die Sache von selber zum Leseunterricht weitergeführt haben. Wenn ich von meiner Mutter lesen gelernt habe, lange ehe ich zur Schule kam, so hab ich Ursache zu glauben, daß das eine nicht seltene Übung im protestantischen Bauernhause war, die mit ihren Anfängen bis ins Reformationszeitalter zurückgeht. — Und ebenso waren die Pfarrer zugleich Lehrer wie der Erwachsenen, so auch der Kinder: die sonntägliche Kinderlehre regelmäßige Unterstützung der Predigt, die auch selber belehrenden Charakter hatte; übrigens tritt dort auch der Küster vikariierend ein.

Ich füge noch ein Wort über die Zucht und Disziplin hinzu. Sie blieb streng, wie sie es im Mittelalter gewesen war. Das Prinzip der Jugenderziehung war: „lerne gehorchen“, übrigens ein Prinzip, zu dem sich auch Goethe bekannt hat. Auch das Lernen war in erster Linie ein Gehorchen; Auswendiglernen von Aufgaben und Abhören der Lektion war in den lateinischen wie in den deutschen Schulen die allgemeine Grundform des Lehrens und Lernens. Wer dieser Forderung nicht entsprechen wollte oder konnte, der lernte bald das bittere Muß kennen. Die Rute blieb das Universalmittel der Erziehung und des Unterrichts; keine Schule, wo sie nicht täglich gehandhabt wurde, nicht selten auch — so haben wir zu glauben Ursache — in unbarmherziger Weise: nicht nur Böswilligkeit, auch Bergeßlichkeit und Unvermögen wurden damit behandelt. Bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts hat sich hierin nichts Wesentliches geändert. Erst im 19. Jahrhundert ist ein Wandel eingetreten; die Rute hat ihren Ruf als didaktisches Hilfsmittel überhaupt eingebüßt, und aus den höheren Schulen ist sie jetzt so gut wie verschwunden. In Württemberg — so berichtet Oskar Jäger — bestand freilich noch gegen Mitte des 19. Jahrhunderts die alte Übung, falsche lateinische oder griechische Formen sogleich nach einer bestimmten Tage mit „Handtazen“ zu honorieren. Inzwischen wird man wohl auch im Schwabenland gelernt haben, ohne diesen Schlüssel das Verständnis für die lateinische Grammatik zu eröffnen.

Auf die parallel gehende Entwicklung des Bildungswesens im Gebiet der von der Schweiz ausgehenden Reformation will ich nicht eingehen. Dagegen möchte ich die Schulreform in den katholischen Gebieten wenigstens mit ein paar Strichen skizzieren. Im ganzen zeigt sie dieselben Charakterzüge, wie sie denn ohne Zweifel unter dem Einfluß des protestantischen Vorgangs steht.

Doch fehlt es nicht an Besonderheiten, vor allem im Gebiet des gelehrten Studienwesens. Die wichtigste ist die, daß die Begründung eigentlicher Gelehrtenschulen, wie sie auf protestantischem Gebiet die Fürstenschulen darstellen, hier nicht durch den Staat, auch nicht unmittelbar durch die Kirche, sondern durch eine internationale Gesellschaft geschehen ist: die Gesellschaft Jesu.

Der Jesuitenorden (wie der Dominikanerorden ein Geschenk des spanischen Volkes an die abendländische Völkerwelt, von Ignatius von Loyala gegründet, vom Papst bestätigt im J. 1540) hat von Anfang an auf das Bildungswesen sein Augenmerk eingestellt; der große Zweck des Ordens: die Wiederherstellung der Kirche, die Unterwerfung der Erde unter die Herrschaft des Papstes, besonders auch die Zurückführung der Abgefallenen, schien vor allem von einem abzuhängen: daß es gelinge, der Kirche einen wissenschaftlich gebildeten, sittlich regenerierten und disziplinierten Klerus zu schaffen. Dieser Forderung zu entsprechen ist eine der Hauptaufgaben, die sich die Gesellschaft von Anfang an stellt; der Jesuitenorden will ein Professorenorden sein, ähnlich wie im 13. Jahrhundert der Dominikanerorden. Darum bringen schon die Konstitutionen darauf, bei der Auswahl der Novizen auf gute Begabung vor allem zu achten, neben einem zweiten: der Disziplinierbarkeit. Der Orden hat dies Ziel erreicht: er ist der Professorenorden der katholischen Kirche geworden; schon um 1600 hatte er den größten Teil des gelehrten Studienwesens der katholischen Länder, die Gymnasien und die philosophischen und theologischen Fakultäten, vom Tajo bis zur Weichsel in seiner Hand.

In Deutschland waren es vor allem die Länder des Hauses Habsburg und Wittelsbach, sowie die geistlichen Gebiete am Rhein und Main, die ihm ihre Studienanstalten übergeben hatten.

Was die äußere Verfassung der Studienanstalten des Ordens anlangt, so sind die Kollegien meist von weltlichen und geistlichen Fürsten, einige auch von Städten und Privaten gegründet und dotiert worden. Die Gesellschaft übernahm aber die Fundation nur unter der Bedingung, daß Organisation, Leitung und Beaufsichtigung des Unterrichts ihm ohne jede Einschränkung überlassen wurden. Der Ordensgeneral erläßt die Studienordnung; die berühmte *Ratio studiorum* des vierten Generals Aquaviva vom J. 1599 hat bis zum Erlaß der neuen Ordnung durch General Roothaan im J. 1836 den Schematismus des Unterrichts in den Kollegien bestimmt. Der General bestellt den P. Rektor, der

Provinzial den Studienpräfekten und die Lehrer für die einzelne Anstalt; er ruft sie ab und schickt neue, sie sind ihm allein und dem Orden verpflichtet. Die Patrone haben sich jeder Einwirkung auf das Leben der Anstalt zu begeben; sie haben nur zu leisten. In der That, ein einzigartiger Vorgang, der ein beisspiellofes Maß von Vertrauen und Selbstbeschränkung voraussetzt: eine internationale Korporation mit der Erziehung und Bildung der Jugend durch alle Länder Europas beauftragt, auf Kosten der territorialen Gewalten.

Die Schüler eines Kollegs bestehen aus drei Gruppen: den Kern bilden die Novizen der Gesellschaft (*nostri*); daran schließen sich die Pensionäre, die der Gesellschaft zur Erziehung übergeben sind, vielfach Söhne vornehmer Familien, bis in die Reihen der regierenden Häuser; endlich Tagesschüler aus der Stadt, die nur den Unterricht besuchen. Der Unterricht ist unentgeltlich. Auch ein Konvikt, in dem arme Knaben für den geistlichen Stand erzogen werden, ist oft der Leitung der Väter übergeben; so vor allem bei den Kollegien an Bischofsstühlen.

Die Gestaltung des Unterrichtskurses weicht von der in den großen protestantischen Schulen nicht erheblich ab. Derselbe Klassenschematismus, dieselben Unterrichtsgegenstände: *linguae et artes*, dazu der Religionsunterricht, der nun auch hier Eingang gefunden hat; die *Summa doctrinae* des P. Canisius hat weite Verbreitung als Lehrbuch. Unter den Sprachen nimmt die lateinische die herrschende Stellung ein, es ist die Sprache des internationalen Ordens selbst. Das Ziel des Unterrichts ist hier wie dort die Eloquenz; Beredsamkeit, Poesie, auch dramatische mit Aufführungen, finden hier besonders eifrige Pflege. Das Griechische tritt dagegen mehr zurück, die Rücksicht auf quellenmäßiges Studium der Heil. Schrift fehlt. Dagegen werden die Elemente der Wissenschaften und weltmäßiger Bildung unter dem Titel der *Erudition* übermittelt.

An die Schulstudien, die *Studia inferiora*, schließen sich in manchen Kollegien die Hochschulstudien, *Studia superiora*, an: ein dreijähriger Kursus in den philosophischen Wissenschaften, dann ein vierjähriger Kursus in der Theologie. Thomas v. Aquino ist der verehrte Meister, von dessen Ansichten nicht ohne Not und nur *summa reverentia* abgewichen werden soll. Die Angehörigen des Ordens, die den Kursus lernend durchgemacht haben, werden dann nach dem Maß ihrer Geschicklichkeit meist wieder

auf kürzere oder längere Zeit als Lehrer verwendet; der Repetitionskursus dient zugleich ihrer eigenen vollkommenen Durchbildung.

Der Erfolg des Ordens war ein glänzender, ja überwältigender: in zwei Menschenaltern war er wirklich der Professorenorden der katholischen Welt geworden; im J. 1616 besaß er in 32 Provinzen 372 Kollegien und 13112 Mitglieder. Man wird doch wohl annehmen müssen, daß dieser Erfolg in der Hauptsache durch positive Leistungen gewonnen worden ist. Ich zweifle nicht daran, daß der Orden den katholischen Ländern die besten, gelehrtesten, geschicktesten, pflichttreuesten Lehrer gestellt hat, die für sie zu haben waren: Unwissenheit, Stumpfsinn, Trägheit, Ungeschick, Gleichgültigkeit, Vernachlässigung der nächsten Pflicht sind nirgends eine Empfehlung, am wenigsten für Lehrer. Daß der Orden sich in den vollen Besitz der Bildungselemente der Zeit gesetzt hatte, der humanistischen sowohl als der scholastisch-philosophischen, daran ist kein Zweifel, wie er denn eine nicht geringe Zahl namhafter Vertreter der Wissenschaften aufzuweisen hat. Bemerkenswert ist auch, daß die Konstitutionen schon auf die Ausbildung der Lehrer in der Lehrmethode Aufmerksamkeit zu verwenden den Provinzial ausdrücklich verpflichten: die Kollegien sind zugleich die ersten Gymnasialseminare. Kein Wunder, daß die Sicherheit ihrer Unterrichtsmethode vielfach gerühmt wird. Daß sie mit einem gewissen Raffinement den Ehrgeiz der Schüler, durch Certieren, Prämien und dergleichen Dinge, ins Spiel zu bringen mußten, ist ihnen von Späteren oft zum Vorwurf gemacht worden. Und ich will das Verfahren nicht loben. Besser natürlich, wenn die Schüler um der Sache willen lernen, als aus äußeren Motiven. Ist aber die Wahl zwischen dem Prämien- und dem Prügelssystem gestellt, dann sind mir die Prämien doch lieber. Und vom Prügeln haben die Väter, wie es scheint, einen recht bescheidenen und behutsamen Gebrauch gemacht: war körperliche Züchtigung unvermeidlich, so wurde sie durch einen eigens angestellten Korrektor vollzogen; der Lehrer sollte nicht mit dem Schüler täglich handgemein werden. Die allgemeinen Erziehungsmaximen sind natürlich mit dem Wesen des Ordens und der Kirche gegeben. Aufgabe der Erziehung ist selbstverständlich nicht die Entwicklung der subjektiven Persönlichkeit, sondern vielmehr die Bindung des Einzelnen durch das Allgemeine, zuletzt durch den Glauben und die Sitte der Kirche, welche Bindung denn zugleich als Stützung des vernünftigen

Seelenteils im einzelnen sich darstellt. Die Erziehung der Ordensglieder ist ganz auf dieses Ziel gerichtet: vollständige Auslöschung des Selbst, des sinnlichen und zufälligen Ichs, mit der Rehrseite: der leidenschaftlichen Hingabe des Willens und Wesens an das Allgemeine, an die Kirche, zuletzt an Gott und sein Reich. Die *exercitia spiritualia* sind das Hauptmittel geworden, wodurch der Orden die vollständige Entselbstung, die absolute Disziplin, selbst der Gefühle und Gedanken, und andrerseits die absolute Hingabe für die Ehre Gottes und der Kirche erreichte. Dasselbe erstrebte natürlich die Erziehung in den Kollegien auch bei den ihnen anvertrauten Jünglingen; daß sie auch hier vielfach dauernde Erfolge erzielt hat, ist nicht zweifelhaft. Dabei war es nicht äußere Strenge, sondern vielmehr die innere Zucht, durch Einwirkung auf Gewissen und Ehrgefühl, wodurch der Orden sich die Gemüther unterwarf. Daß er dabei auch von gefährlichen Mitteln Gebrauch zu machen sich nicht scheute, Gewissensbeängstigung, gegenseitige Überwachung, rücksichtslose Stimulierung des Ehrgeizes, war wieder in dem System begründet: wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen.

Im 18. Jahrhundert begann das Ansehen des jesuitischen Bildungswesens, das im 17. Jahrhundert sich so glorreich erhoben und so viel zur Wiederherstellung der römischen Kirche beigetragen hatte, zu sinken. Die Ursache wird nicht am wenigsten in dem Verhalten des Ordens und der von ihm geleiteten Kirche gegen die neuen Wissenschaften und die neue Philosophie zu suchen sein, die seit dem Ende des 17. Jahrhunderts sich siegreich durchsetzten: es war auf Mißtrauen und Feindschaft gestellt. Der Jesuitenorden vertrat diese Feindschaft in der entschiedensten Form; sein Prinzip ist: absolute Geltung der Autorität, sein Unternehmen: Kampf gegen die subjektive Willkür, seine Tendenz: Unterdrückung von Neuerungen, nicht nur auf dem religiösen Gebiet, sondern ebenso auf dem intellektuellen. Eine bezeichnende Maxime der Konstitutionen ist: junge Leute, die zu Neuerungen geneigt sind, sollen vom Lehramt ausgeschlossen bleiben. So groß im ersten Augenblick der Erfolg des Kampfordens war, so wenig entsprach der Fortgang dem Anfang. Der Geist ließ sich nicht binden; das Ende war, daß dem Orden und der Kirche, die dem Fortschritt den Zugang sperrten, die Führung entglitt; sie ging an den Protestantismus über, und zwar auf allen Gebieten, dem wissenschaftlichen und philosophischen, dem wirtschaftlichen und

politischen: überall gewannen die protestantischen Länder das Übergewicht. Damit verblaßte auch der Glanz der Jesuitenkollegien; im J. 1773 wurde der Orden von der Kirche selbst aufgehoben. Es war die Zeit der Aufklärung, die Zeit, wo der Glaube an die Vernunft kulminierte, wo in der Kantischen Philosophie die protestantische Welt die letzte Formel ihres Selbstbewußtseins fand: Autonomie der Vernunft und des Gewissens.

Man wird sagen dürfen: ein von der Geschichte selbst in großem Stil angestelltes Experiment zwischen dem Prinzip der Freiheit und Selbstverantwortlichkeit und dem Prinzip der absoluten Bindung der Persönlichkeit durch eine äußere Autorität. Und selten ist die Entscheidung in einem Experiment auf diesem Gebiet zweifelloser ausgefallen: die protestantischen Völker die Träger des Fortschritts und der gesetzmäßigen Freiheit, die katholischen, schwankend zwischen Absolutismus und krampfhaften Umwälzungen, innerlich krankend an chronischem Revolutionarismus.

Schlußbetrachtung. Die Lehrverfassung, die unter dem vereinigten Einfluß des Humanismus und der Reformation entstanden ist, hat sich als eine sehr dauerhafte erwiesen; sie hat sich in den Grundzügen bis zum Ende des 18. Jahrhunderts erhalten, ein Beweis dafür, daß sie der Lage der Dinge im großen entsprach. Sie hatte die beiden großen Bildungselemente in sich aufgenommen, welche die Zeit besaß: das Christentum und das Altertum, und letzteres in zwei Stücken: seine Philosophie und Wissenschaft, wie sie in dem System des Aristoteles schon vom Mittelalter war angeeignet worden, und seine Poesie und Beredsamkeit, wie sie der Humanismus ihr zugeführt hatte. Erst die große Reform am Anfang des 19. Jahrhunderts hat die neuen Bildungselemente, die das 17. und 18. Jahrhundert geschaffen hatten, die modernen Wissenschaften und die modernen Sprachen und ihre Literatur, in den Kreis der wesentlichen Lehrfächer aufgenommen, mit der letzten, in unseren Tagen eingetretenen Wirkung, daß der Ring der Einheitschule durch die Überfülle gesprengt worden ist.

Fragen wir nach dem Erfolg dieser Lehrverfassung des 16. Jahrhunderts, so wird daran nicht zu zweifeln sein, daß das nächste Ziel, die lateinische Eloquenz, in der Regel erreicht worden ist: das klassische Latein hat sich als die mit einiger Sicherheit und Leichtigkeit, vielfach auch mit Eleganz gehandhabte allgemeine Gelehrtensprache durchgesetzt. Und auch daran wird nicht

zu zweifeln sein, daß der Sinn und Geschmack für literarische Form, überhaupt die ästhetische Kultur durch den klassischen Unterricht eine bedeutsame Verfeinerung und Steigerung erfahren hat. Allerdings muß hinzugefügt werden: diese gesteigerte ästhetisch-literarische Kultur ist der deutschen Sprache und der Masse des deutschen Volks nicht unmittelbar zugute gekommen. Im Gegenteil, die deutsche Sprache ist während der Periode der Herrschaft des klassischen Lateins verarmt und verkümmert, die Masse des Volks in dumpfe Teilnahmslosigkeit herabgesunken. Die große Spaltung der Nation in „Gebildete“ und „Ungebildete“, in eine dünne Schicht klassisch gebildeter und klassisches Latein redender Gelehrter und die große Masse des bloß Deutsch redenden und darum von der Literatur und Wissenschaft ausgeschlossenen Volkes, hat sich erst in diesem Zeitalter vollzogen. Im Mittelalter war Latein doch nicht viel mehr als die Amtssprache eines Standes, des geistlichen; der weltliche Herrenstand redete die Sprache des Volkes und so die höfische und bürgerliche Dichtung. Jetzt lernten auch der Herrenstand und ein Teil des Bürgertums die neue Bildung; die Literatur wurde ganz lateinisch; auch das Recht und die Richter sprachen Lateinisch oder wenigstens Deutsch = lateinisch. Das bloße Deutsch wurde zur Sprache der Masse, der Sprache derer, die nichts gelernt haben und von nichts wissen, weder von der Religion noch vom Recht, die „Quellen“ sind ihnen unzugänglich, und ebensowenig von der Literatur und Kunst, die sind nur für Leute, welche die Gelehrten-schule und Universität durchgemacht haben. Ein Mann wie Hans Sachs erschien dieser neuen klassizistischen Bildung nur noch als eine komische Figur: „ein Schuh — macher und Poet dazu“, das einzige, was von ihm der klassisch Gebildete wußte, es reichte völlig aus, das Urteil über ihn zu begründen: ein Schuhmacher, der kein Latein versteht, der bei keinem Professor die Poesie gelernt hat, und das will ein Dichter sein! So sank das deutsche Volk in jene Dumpfheit herab, aus der es erst um die Mitte des 18. Jahrhunderts sich zu erheben beginnt: das Volk eine bloße Masse von unwissenden Laien; über ihm schweben eine gelehrte Geistlichkeit, die die „reine Lehre“ verwaltet; eine gelehrte Richterzunft, die ein fremdes, unverständliches Recht administriert; endlich ein gelehrtes Professorentum, das die Literatur und Wissenschaft profuriert und lateinische Verse und Dissertationen schreibt.

Für die deutsche Sprache aber war die Folge des andauern-den Nichtgebrauchs Verarmung und Verrohung. Zwischen Luther

und Lessing kein großer Schriftsteller in deutscher Sprache, weil eben niemand zum Volk redete, sondern zu Gelehrten in lateinischer Sprache und gleichsam bei verschlossenen Türen. Kein Wunder, daß die deutsche Sprache, als sie um die Wende des 17. und 18. Jahrhunderts wieder gebraucht zu werden begann, jene trübselige Gestalt zeigt: durch tausend Anleihen in Gestalt von lateinischen und französischen Wörtern und Redensarten in ihrer Armut bloßgestellt, faßt- und kraftlos, verunstaltet durch die schleppende Nachahmung des klassischen Periodenstils. Man halte Thomasius gegen Luther, man lese ein Stück seiner Monatschrift nach einem Kapitel aus Luthers Sendschreiben an den deutschen Adel, und man empfindet das ganze Elend, das in zwei Jahrhunderten über die deutsche Sprache gekommen ist. Die anderen Sprachen haben weniger unter dem Eindringen des klassischen Lateins gelitten, einmal weil sie im Wortschatz und Bau ihm näher stehen, dann aber auch, weil die Unterbrechung im Gebrauch der Volkssprache zur literarischen Darstellung entfernt nicht so vollständig und nicht so langdauernd war, als bei uns. Man braucht nur die Namen Montaigne, Shakespear, Cervantes zu nennen, um hieran zu erinnern. Freilich, das hängt auch mit den großen Völkerschicksalen zusammen; zu derselben Zeit, wo die westlichen Völker den einheitlichen Nationalstaat erreichten, sank das deutsche in vollständige politische Nichtigkeit herab. Und das Sinken des nationalen Selbstbewußtseins macht dann, zusammen mit dem Niedergang der deutschen Sprache, der die Folge ihrer Zurückdrängung durch die lateinische war, im 17. Jahrhundert jenen großen Einbruch der französischen Sprache möglich, der diese auf länger als ein Jahrhundert zur herrschenden Sprache der „Gesellschaft“ machte.

Ich möchte nicht mißverstanden werden. So wenig erfreulich der Verlauf der Dinge, von dieser Seite gesehen, erscheint, so töricht wäre gleichwohl der Wunsch, den Humanismus aus der Geschichte der deutschen Bildung auszuschalten. Unda fere nec rogitur; die Geschichte läßt sich ihren Weg nicht vorzeichnen, sie geht auch durch Krümmen und Niederungen. Eine Absperrung des deutschen Volkes gegen die allgemeine Kulturbewegung, auch wenn sie möglich gewesen wäre, hätte auf alle Weise verhängnisvoll werden müssen; die ganze Gestaltung unseres geistigen Lebens setzt das Hindurchgehen durch die Renaissancebildung voraus. Schon die Reformation ist ohne sie nicht denkbar; noch weniger

die nachfolgende Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes: Philosophie und Naturwissenschaft sind nicht weniger durch sie befruchtet, als Geschichte und Geisteswissenschaften. Und auch die Umbildung des mittelalterlichen Feudalstaats in den modernen Kulturstaat ist ohne die Renaissance kaum zu denken. Auch ist daran kein Zweifel, daß in diesen anderthalb Jahrhunderten, die zwischen dem Ausgang des Mittelalters und dem Anfang der Neuzeit im engeren Sinn liegen, die intellektuelle Kultur ein ungemeines Wachstum in die Breite erfahren hat: sowohl die gelehrte Bildung als auch die allgemeine Volksbildung hat sich, dank der Reformation, über immer weitere Kreise ausgedehnt. Dort ist vor allen Dingen die Entwicklung eines akademisch gebildeten geistlichen und weltlichen Beamtentums in diesem Sinne wirksam gewesen: um die Mitte des 17. Jahrhunderts war kein Dorf ohne einen Geistlichen mit Universitätsbildung; hier die Entwicklung der Volksschule: man wird glauben dürfen, daß gegen Ende des 17. Jahrhunderts die Lesekunst doch schon so verbreitet war, daß ihr Nichtbesitz auch bei dem gemeinen Mann als ein ungehöriger Mangel angesehen wurde. Und die deutsche Bibel war doch ein großer Besitz, ein Erbe aus früherer Zeit, das zugleich auch die deutsche Sprache auf bessere Zeit rettete.

Und hier mag nun noch eine allgemeine Bemerkung über die Bedeutung des Druckwesens und des Lesens für die Gestaltung der Bildung Platz finden. Ihre nächste Wirkung ist: sie haben Unterricht und Gedankenmitteilung von der persönlichen Gegenwart losgelöst, sie haben damit zugleich die Bildung von den Banden der Schule und der Kirche, überhaupt von den Autoritäten frei gemacht und dem Individualismus die Tore aufgetan. Die gesamte Entwicklung der Neuzeit wäre ohne diese Voraussetzung undenkbar. Im Mittelalter war alles Lehren und Lernen im Grunde nur möglich an den approbierten Stellen und in den approbierten Formen; Schulen und Universitäten unterstanden der Kontrolle der Autoritäten, des Geltenden, zuletzt der Kirche; die Unterdrückung des mißliebigen Neuen vollzog sich sicher durch die Unterdrückung seines Trägers. Mit dem Buchdruck löste sich das Wort von der Person, der gedruckte Gedanke hat eine Art Ubiquität; frei von den Schranken von Zeit und Raum wird er unfaßbar und ununterdrückbar. Hätte Luther nur in seinem Hörsaal in Wittenberg wirken können, dann wäre seine Revolution so leicht gedämpft worden, wie manche frühere; hätte die Reformation auf

den Universitäten sich erst durchsetzen müssen, sie wäre nie aufgekomen. Nun flogen die gedruckten Blätter durch alle Lande und zündeten an tausend Orten zugleich. So hat die Presse allen nachfolgenden großen Bewegungen bis auf diesen Tag die Bahn gebrochen. Alle Versuche, das gedruckte Wort einzufangen und zu dämpfen, (die Anfänge der Zensur sind ebenso alt als die Anfänge des Buchdrucks) haben sich immer als wirkungslos erwiesen. Man wird nicht irregehen, wenn man annimmt, daß die erstaunliche geistige Beweglichkeit, die für die europäische Völkervelt in der Neuzeit so charakteristisch ist, mit der Entwicklung des Druckwesens in innigstem Zusammenhang steht. Auch die innere Beweglichkeit der Gesellschaft, die Auflockerung der ständischen Ordnungen hängt damit zusammen; das belehrende Buch und die erregende Flugschrift findet ihren Weg auch in Tiefen und Einsamkeiten, wohin die Wirkung der Schulen nicht bringt.

Drittes Buch.

Das Zeitalter der höfisch-modernen Bildung unter vorherrschendem französischen Einfluß. 1650—1800.

1. Kapitel.

Die herrschenden Zeittendenzen und das neue Bildungsideal.

Der Westfälische Friede bezeichnet einen tiefen Einschnitt in unserer Geschichte; er ist ein Anfang und ein Ende: ein Ende der Herrschaft der Theologie, ein Anfang einer neuen, durch wissenschaftlich-philosophische Ideen bestimmten Kultur und Bildung. Man kann mit ihm, wie es in jüngster Zeit wiederholt geschehen ist, überhaupt erst die Neuzeit beginnen lassen, so daß der vorhergehende Zeitabschnitt noch dem Mittelalter zuzurechnen wäre. Indessen sind doch die herrschenden Tendenzen der neuen Epoche im Zeitalter der Renaissance und Reformation angelegt und vorgebildet; und der Einschnitt, den die Zerstörung der Kircheneinheit macht, ist so scharf und tief, daß man billig mit ihr die große Geschichtsepöche, in der wir heute noch leben, beginnt.

Die Richtung der Gesamtbewegung in der Bildung und dem Bildungswesen des neuen Zeitalters kann man durch die Formel: rasch fortschreitende Modernisierung und Verweltlichung bezeichnen. Sie bedeutet zugleich fortschreitende Loslösung vom Altertum und vom supranaturalistischen Christentum. Wozu jedoch zu bemerken ist, daß im Pietismus eine Gegenbewegung gegen die Verweltlichung und später, in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, im Neuhumanismus, eine Art Gegenbewegung gegen die Loslösung vom Altertum sich erhebt.

Ich deute zunächst den allgemeinen Zug der Kulturbewegung an. Sie geht hauptsächlich von Frankreich aus, an das sich die Niederlande und England anschließen. Das Zentrum des geistigen Lebens der europäischen Völkervelt, das im 16. Jahrhundert in Italien, dem Ursprungsland der Renaissance, und Deutschland, dem Ursprungsland der Reformation, lag, hat sich nach Westen verschoben: Paris ist die Zentrale der modern=höfischen Kultur und Bildung geworden.

Was zunächst die große Wandlung in der geistigen Welt anlangt, die in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts vorbereitet, in der zweiten vollzogen wurde, so ist sie vor allem durch das Zurückweichen der supranaturalistischen Theologie, das entschiedene Vordringen der mathematischen Naturwissenschaften und einer auf diese Wissenschaften sich gründenden diesseitigen Weltanschauung gekennzeichnet. Die theologisch-kirchlichen Interessen, die zur Zeit der Reformation und Gegenreformation wieder beherrschend in den Vordergrund getreten waren und die weltlichen Bildungsinteressen der Renaissance zeitweilig fast erdrückt hatten, wurden jetzt durch neue geistige Interessen, durch die moderne Philosophie und Wissenschaft, zurückgedrängt und in weiten Kreisen fast verdrängt. Die langen und furchtbaren Kriege, die überall aus der kirchlichen Spaltung hervorgegangen waren, die Hugenkottenkriege in Frankreich, der Dreißigjährige Krieg in Deutschland, die Bürgerkriege in England, sie hatten als letzte Gefühlswirkung einen gewissen Indifferentismus gegen die theologisch-religiösen Streitfragen zurückgelassen: lohnt es sich wirklich, um dieser Dinge willen zu morden und brennen? Sind es überhaupt lösbare Probleme? Wenn nicht, ist es dann nicht vernünftiger, jeden glauben zu lassen, was er glauben kann, und statt über Transsubstantiation, Prädestination und reale Gegenwart mit Gründen, die niemand überzeugen, zu streiten, die Wissenschaften anzubauen, wo der Verstand wirklich

dauernde und allgemeingültige Ergebnisse erreichen kann, Mathematik und Naturwissenschaft, Erd- und Himmelskunde? Wissenschaften, die zugleich für dieses Leben fruchtbare Erkenntnisse gewähren, während jene transzendenten Spekulationen gar nichts leisten, abgesehen von jenen transzendenten Folgen, die von jedem Theologen an die gläubige Unterwerfung gerade unter seine Lehre geknüpft werden? Ein solcher indifferentistisch-skeptischer Geist gegen die Theologie, der sich auch wohl zum Indifferentismus und Skeptizismus gegen Religion und Jenseits überhaupt steigert, bildet gegen Ende des 17. Jahrhunderts einen höchst bedeutsamen Einschlag der Zeitstimmung; er gibt den Theologen den Anlaß zu den unablässigen Klagen über den hereinbrechenden „Atheismus“, ein Wort, das in dieser Zeit geprägt worden und fast allen bedeutenden Philosophen angehängt worden ist, nicht bloß Spinoza und Hobbes, sondern auch Descartes und Locke und Leibniz. Freilich der Zorn der Theologen war vergeblich; ihre Geschosse prallten wirkungslos von dem neuen Zeitgeist ab. Die Ideen der Toleranz, des Liberalismus, des Naturrechts traten die Herrschaft an; das Mittelalter ging definitiv zu Ende.

Wichtig für die Entwicklung der rationalistischen Denkweise, welche die Folgezeit beherrscht, ist der Umstand, daß der Ausgangspunkt der neuen Philosophie in der Mathematik und den mathematischen Naturwissenschaften liegt. Mit Kopernikus beginnen diese ihren Siegeslauf, die Erscheinungen am Himmel werden der Deutung durch die Sinne entzogen und der mathematisch konstruierenden Vernunft unterworfen. Mit Galilei hält die Mathematik ihren Einzug in die Physik; auch hier tritt an die Stelle der einfachen Formulierung der den Sinnen sich darbietenden Erscheinungen, wie die aristotelischen Bewegungsgesetze sie der scholastischen Physik überliefert hatten, die apriorische Konstruktion durch den Verstand, der nun der Natur gleichsam seine Gesetze, so zuerst das „wider sinnliche“ Gesetz von der Erhaltung der Bewegung, vorschreibt. Kant hat in der Vorrede zur zweiten Auflage seiner „Kritik“ diesen rationalen Charakter der modernen Naturwissenschaften hervorgehoben und seine neue Erkenntnistheorie damit als ihre notwendige Voraussetzung verknüpft. In der That, das ganze Zeitalter steht unter dem beherrschenden Einfluß dieser Tatsache; der Rationalismus des 17. und 18. Jahrhunderts, sein absoluter Glaube an die Vernunft ist darin begründet; Mathematik ist die typische Form der Naturwissenschaft, alle Wissen-

schaften nach ihrem Vorbild zu formen ist die große Aufgabe der Zeit, das System Spinozas ein auch in der äußeren Form streng durchgeführter Versuch, sie zu lösen.

Der Glaube an die strenge Gesetzmäßigkeit des Naturlaufs ist nur eine andere Formel für den Glauben an die Vernunft: ist die Natur durch Vernunft begreifbar, so muß sie die Form der Vernunftmäßigkeit, die Form der Allgemeinheit und Notwendigkeit haben. Damit ist der Zufall und das Wunder eliminiert; der Zufall ist ein überhaupt nicht Denkbare; und das Wunder, die dem Verstand unkontrollierbare gesetzlose Einwirkung aus der transzendenten Sphäre, stößt nicht minder auf Widerstand. Zuerst fallen die dämonischen Wunder und mit ihnen die spukhaften teuflischen Wesen selbst, die noch eben in dem Hexenglauben und den Hexenverfolgungen die katholische und protestantische Welt miteinander in grauenhafte Greuel verstrickt hatten. Dann sinkt auch der Glaube an göttliche Wundertaten: Gottes Wirksamkeit hat die Form der Gesetzmäßigkeit oder Vernünftigkeit. Der theologische Rationalismus des 18. Jahrhunderts, der nun aus dieser Anschauung heraus die Schrift zu erklären und die christliche Religion von spukhaften Einwirkungen des Transzendenten zu entlasten unternimmt, ist die Folge des philosophischen Rationalismus, den das vorausgehende als Konsequenz der mathematisch-mechanistischen Naturauffassung ausgebildet hatte. Mit diesem Glauben an die Vernünftigkeit der Welt hängt dann ferner der große Umschwung in der Lebensstimmung zusammen; ein diesseitiger Optimismus gewinnt die Herrschaft: durch Wissenschaft und Kultur geht der Weg zur Verbesserung aller menschlichen Zustände, zu Tugend und Glückseligkeit. Der Glaube an eine allgemeine Aufwärtsbewegung der Geschichte tritt an die Stelle der Degenerationslehre der Sündenfalltheorie. Nicht hinter uns, in einem geträumten paradiesischen Zustand, sondern vor uns liegt das Ziel der Vollkommenheit. So zeigen es naturwissenschaftliche und politisch-soziale Kulturutopien.

Gleichzeitig mit dieser großen Wandlung in der geistigen Welt vollzogen sich bedeutsame Wandlungen in der politischen und sozialen Welt, der moderne Staat erreichte in der absoluten Monarchie Ludwigs XIV. seine erste glanzvolle Darstellung; und in der Konstitution der Gesellschaft erreichte die korrespondierende Entwicklung ihren Höhepunkt: der weltliche Herrenstand trat als Hofadel an die erste Stelle und drückte den geistlichen und den

bürgerlichen Stand durch sein Übergewicht mehr und mehr herab. Paris=Versailles, die Residenz des Sonnenkönigs, wurde der Sammelpunkt des Adels des ganzen Landes und ebenso der große Anziehungspunkt für alle geistigen Kräfte.

Noch leichter und vollständiger als in Frankreich, wo der Klerus in der vom Staat unabhängigen Kirche und das Bürgertum im Richterstand sich eine ansehnliche Stellung erhielt, vollzog sich die politisch-soziale Wandlung in Deutschland. Der alte erste Stand hatte hier, wenigstens in den protestantischen Gebieten, die Herrenstellung des katholischen Klerus mit der Reformation eingebüßt: die Geistlichen waren Beamte des Landesherrn als des obersten Bischofs der Landeskirche; und auf dem Lande standen sie dazu in stärkster Abhängigkeit von den Gutsbesitzern, denen als Patronen die Vergebung der Stellen zustand. Der früher so stattliche Bürgerstand war mit den reichen Städten durch den Dreißigjährigen Krieg verarmt und vernichtet. So blieb neben dem Fürstentum nur der Adel; als Hof- und Dienstadel bemächtigte er sich mehr und mehr aller Stellen im neuen Militär- und Zivildienst des Fürstentums, soweit sie begehrenswert erschienen; als Großgrundbesitzerstand mit obrigkeitlichen Befugnissen drückte er den Bauernstand in den Zustand der Hörigkeit herab, den Kleinbürgerstand der zur Nichtigkeit herabgesunkenen Städte brachte er wenigstens in vollständige wirtschaftliche und soziale Abhängigkeit. Alles öffentliche Leben konzentrierte sich in den neuen Residenzstädten: die Höfe von Berlin, Hannover, Dresden, Kassel, Darmstadt, Karlsruhe, Stuttgart, München, Wien erscheinen als die Brennpunkte, wie des politischen, so auch des geistigen Lebens; der Hofadel bildet die Gesellschaft, neben ihr gibt es eigentlich nur Masse.

Die herrschende Sprache und Bildung in dieser Gesellschaft ist die französische; wie das französische Königtum das Vorbild für die politische Gestaltung gab, so der französische Adel für vornehme Haltung und Lebensführung. Paris war der Sitz der neuen Weltbildung, wo die vornehme Jugend aller Länder Europas sich den feinen Schliff und das *savoir vivre* holte. Hier entstand auch die neue Weltliteratur, das höfische Drama, das die Größe und Herrlichkeit dieser Welt widerpiegelt, Männer und Frauen voll Würde und Stolz, die durch vollkommene Herrschaft über sich selber die Welt zu beherrschen berufen sind. Hier schaffen alle Künste glorieuse Werke zu Ehren des großen Königs, Baukunst und Gartenkunst, Malerei und Bildnerei. Und wie den

Künsten, so wird zu Paris auch den neuen Wissenschaften in der Akademie eine Stätte gegründet, auch sie berufen, durch ihren Ruhm und ihre Leistungen den Glanz des Hofes erhöhen.

Angeichts dieser glanzvollen Entwicklung verblaßte allmählich der Schimmer des Altertums, wie die nächtlichen Sterne vor dem aufgehenden Tagesgestirn ihren Schein verlieren. Hatte man am Anfang des 16. Jahrhunderts im Gefühl des Epigonentums zu den Alten als den ewigen Mustern der Vollkommenheit aufgeblickt, so stellte man sich am Ende des 17. getrost in Parallele zu ihnen, ja man ging wohl mit dem Gefühl der eigenen Überlegenheit aus der Vergleichung hervor. Vor allem: in den Wissenschaften sind wir den Alten überlegen, Zeugnis dessen unsere Entdeckungen und Erfindungen. Aber auch in den Künsten, den bildenden und redenden, stehen wir hinter ihnen kaum zurück, und nicht minder haben wir in dem Französischen eine fein und sorgfältig durchgebildete, jeder literarischen Wirkung fähige Sprache. Und auf militärischem und politischem Gebiet haben wir wohl auch keine Ursache, uns vor ihnen zu schämen: würden die römischen Legionen vor den mit der fernwirkenden Waffe ausgerüsteten Bataillonen der Gegenwart standhalten?

So vollzieht sich jene große Umstimmung gegen das Altertum: wir haben von ihm nichts mehr zu lernen; wir haben aufgehört Schüler zu sein, wir sind selbständig geworden in allen Dingen. Mit Geringschätzung blicken Bacon und Descartes, blickt der moderne Mathematiker und Physiker, Techniker und Arzt auf den Aristoteles: was wußte er von den Dingen? seine ganze Naturwissenschaft ein dialektisches Hin- und Herreden mit vagen, untauglichen Begriffen, während wir mit realen Einsichten in den Kausalzusammenhang die Natur unserer Herrschaft unterworfen haben. Und die Verachtung des Aristoteles überträgt sich auf die Universitäten und Schulen, die noch an ihm kleben: hinter der Zeit zurückgebliebene Anstalten, wo nichts als Disputieren und Schwatzen, aber keine reale Wissenschaft gelernt wird. Und mit ähnlichen Empfindungen blickt der Hofmann auf den humanistischen Schulbetrieb, auf die lateinische Poesie und Eloquenz, die dort erlernt wird: obsolete Künste, die in der wirklichen Welt keine Geltung mehr haben: wo ist noch Nachfrage nach lateinischen Brunkreden oder Gedichten? Und steht es anders mit gelehrten Traktaten der theologischen Dogmatik und Polemik? Der englische Deismus oder Pierre Bayle mit den scharf geschliffenen,

skeptisch pointierten Artikeln seines Dictionnaire hat das Ohr der Zeit.

So sinkt das Bildungsideal der vorausgegangenen Periode, Sturms sapiens atque eloquens pietas, dahin. Und ein neues Bildungsideal, ein weltmännisches, realistisches Ideal tritt an seine Stelle: das Bildungsideal des höfisch-modernen Mannes, des galant-homme. Als vollendeter Kavalier und Edelmann weiß er bei Hof und im Salon sich mit tadelloser Eleganz zu benehmen. In den ritterlichen Künsten und in den modernen Wissenschaften und Sprachen vollkommen geübt, ist er zu allen Militär- und Zivilbedienungen des Hofes gleich geschickt. Er macht keine lateinischen Verse, dafür handhabt er mit Leichtigkeit die moderne Weltsprache und ist in der neuesten Literatur wohl versiert. Er kann nicht über Fragen der scholastischen Philosophie und Theologie disputieren; dafür hat er mit den modernen Wissenschaften, der Naturwissenschaft und Mathematik, sich vertraut gemacht und weiß ebenso in der modernen Staatengeschichte, Genealogie und Geographie Bescheid. Auch die neuesten Philosophen sind ihm nicht fremd; und er läßt sich durch das Geschrei der Theologen über profane Bücher nicht abschrecken, sie zu lesen: er ist Weltmann und Freidenker genug, um über die Engherzigkeit orthodoxer Theologie ebenso wie über die geistlose Pedanterie der Universitätsphilosophie zu lächeln.

Deutschland, das in diesem ganzen Zeitalter sich wesentlich passiv und rezeptiv verhielt, hat auch das neue Bildungsideal übernommen. Der Hohn Molières und Boileaus gegen die scholastische Philosophie und die Universitäten klingt auch hier wider; ein Mann wie Chr. Thomasius wird nicht müde, die alt-humanistischen Gelehrten und die scholastischen Philosophen als überlebte Schulpedanten zu verspotten; wie vor ihm Balthasar Schuppe, so findet er es über die Maßen lächerlich, daß man junge Leute von Stande noch in die alten Schulklöster steckt: mögen lateinische Versifikationen und Schläge für Schulfüchse gut sein, aber wie kann man hoffen, dadurch Männer zu erziehen, die sich einmal in Gesellschaft und bei Hofe präsentieren sollen? Und Leibniz dachte nicht anders; auch er geringschätzte die alten Schulen und Universitäten, wie er es denn auch für seine Person verschmäht hat, ihnen anzugehören: sein Ort ist bei Hof und seine Sprache ist die französische. In zahlreichen Entwürfen hat er den Weg zu einer anderen, einer modernen,

realistischen, gemeinnützigen Bildung zu zeigen unternommen, wie sie für einen Mann, der eine Rolle in der Welt zu spielen be-
rufen sein wird, zu unserer Zeit notwendig ist.

Dabei ist aber eines bemerkenswert: die höfisch-weltmännische Bildung hat in Deutschland nicht so entschieden als in dem katholischen Frankreich einen Stich ins Profane; die Religion wird ernster genommen, nicht bloß im Bürgertum, sondern auch von der vornehmen Welt. So sehen wir die neue Bildung hier vielfach eine höchst eigentümliche Verbindung mit einer eben damals aufkommenden Form des religiösen Lebens eingehen, mit dem Pietismus, der in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts von Westen her vordringt und sich gegen die alte Orthodogie erhebt. Was beide innerlich verbindet, ist zunächst die Richtung auf das Reale und Praktische, auf Leben und Gegenwart, die Abneigung gegen pedantische Gelehrsamkeit, gegen spintifizierende Schul-Philosophie und -Theologie; über den Heiden Aristoteles spricht Spener nicht viel anders als Luther. Dabei fehlt es aber dem Pietismus, trotz seiner Scheu vor der Welt, doch nicht an „Christlicher Klugheit“, die auch in dieser Welt, wie sie ist, notwendige Zwecke mit wohlangepaßten Mitteln zu erreichen weiß. Und auf der anderen Seite hat die vornehme Gesellschaft auf protestantisch-deutschem Boden trotz der modernen Weltbildung sich durchweg ein größeres Maß von ererbter Ehrbarkeit der Sitten und auch von wirklicher Frömmigkeit bewahrt, als es zu Paris der Fall war. An den frommen Grafenhöfen begegnet uns so pietistische Religiosität und modern-höfische Bildung in höchst eigentümlicher Mischung; man sehe in dem Tagebuch des jungen Grafen Zinzendorf, wie Fechten, Tanzen und Französischparlieren mit Betstunden und Betrachtung abwechseln. Ein typischer Repräsentant dieser Verbindung ist auch B. L. v. Sedendorff, der Freund Ernsts des Frommen, der Verfasser des „Deutschen Fürstenstaates“ und des „Christenstaates“. Freilich bleibt der innere Gegensatz beider Richtungen, und er bricht in offene Feindschaft aus, wo sie in schärferer Zuspitzung des eigenen Prinzips sich gegenüber treten; man denke an die Konflikte zwischen A. H. Francke und Chr. Wolff, die mit des letzteren Vertreibung aus Halle wegen offenbaren Atheismus endigen (1723): der Pietist konnte zuletzt den Rationalisten nicht neben sich ertragen; oder an den Haß und die Verachtung, womit König Friedrich II. die Pietisten und Mucker behandelt: Voltaire und Francke, man kann sie freilich nicht beide zu Freunden haben.

Noch berühre ich mit einem Wort das allmähliche Aufkommen der deutschen Sprache und Literatur im 18. Jahrhundert. Im ganzen war die modern-höfische Bildung in Deutschland ein exotisches Gewächs und gleichgültig gegen das Nationale. Die regierenden Familien waren durch ihre ganze Stellung gewissermaßen genötigt, inter- oder also antinational zu sein; ihre Souveränität beruhte darauf, daß es keinen nationalen Einheitsstaat gab; nirgends ist die Sache deutlicher als bei Friedrich dem Großen: war an eine Herrschaft des preußischen Staates in Deutschland damals noch nicht zu denken, so konnte er seine Würde nur auf seine Unabhängigkeit vom Reich, auf seine Internationalität gründen. Und dem entsprach das persönliche Empfinden des Königs, der ganz in französischer Bildung lebt und, soweit seine persönliche Neigung entschied, mit Ausländern sich umgab. Ebensowenig war der Pietismus national, seine supranaturalistische Richtung mußte ihn, wie das alte Christentum, gegen die zufälligen, irdischen Unterschiede unter den Menschen gleichgültig machen. Trotzdem fehlte es schon seit dem 17. Jahrhundert nicht an Regungen eines deutschen Nationalgefühls, das die Herrschaft der fremden Sprache und Bildung als beschämend für das deutsche Volk empfand. Können Franzosen und Italiener in ihrer Volkssprache schreiben und sprechen, können Philosophie und Poesie Französisch und Englisch reden, wie Descartes und Locke, Shakespear und Milton, Corneille und Racine zeigen, warum nicht Deutsch? Schon in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts entstanden „deutsche Sprachgesellschaften“, allen voran die „fruchtbringende“. Und zahlreiche Sprachlehrer und Poeten, von Opitz an bis auf Gottsched, gaben durch Lehrbücher und Muster Anleitung zur Hervorbringung einer klassischen deutschen Poesie, mit Versmaßen und Stilformen, mit Stoffen und Zubehör nach dem Vorbild der französischen und der lateinischen sie wohl verstehend. Diese klassizistische Imitationsliteratur, das Produkt gelehrter und patriotischer Bemühungen, erlosch, als eine deutsche Literatur von Gottes Gnaden entstand: Klopstock, Lessing, Herder, Goethe, Schiller; immerhin hatte sie das Verdienst, die Unflätigkeit des Grobianismus auszukehren und andererseits dem deutschen Volke seine Rückständigkeit gegen die übrigen Völker zum Bewußtsein zu bringen und ihm so einen Stachel einzudrücken. Auch die Philosophie begann seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts Deutsch zu schreiben: Thomafius, Wolff, Kant bilden hier die stolz auf-

steigende Reihe; Kant war der erste große Denker, der ganz in deutscher Sprache dachte und schrieb.

Zum Schluß deute ich die Spiegelung dieser Wandlungen in der großen Welt in der pädagogischen Reformliteratur an. Auch sie setzt früh ein. Schon seit 1612 zieht Ratichius als Wanderprediger einer „neuen Lehrart“ durch die deutschen Länder und gewinnt an manchen Höfen, besonders den sächsischen und anhaltischen, und ebenso in manchen Städten und Akademien gläubige Hörer des Wortes: ein Zeichen dafür, daß das alte Bildungsideal aus der Melanchthonschen Zeit im Verblaffen ist. Freilich, sie festzuhalten gelang dem unruhigen, reizbaren, heftigen Mann so wenig als die Erhaltung der vom Fürsten Ludwig zu Cöthen ihm eingeräumten Reformschule. Doch ist die von ihm ausgehende Bewegung am Leben geblieben, namentlich in Weimar und Gotha. Es folgt Comenius (1592—1671), dessen Tätigkeit viel weitere Kreise zieht: von Böhmen ausgehend, erreicht sie Polen, Preußen, Schweden, England, Ungarn, überall Spuren in der Literatur, da und dort auch im Unterricht und in den Einrichtungen zurücklassend. Ich will auf seine Schicksale und Tätigkeit, auch die literarische, nicht eingehen, auch nicht weitere Namen pädagogischer Reformschriftsteller, die im 17. Jahrhundert sehr häufig werden, anführen, sondern nur die Bestrebungen selbst mit ein paar Strichen charakterisieren. Folgende Momente treten als die herrschenden Grundtendenzen hervor, sie stehen in leicht erkennbarem Zusammenhang mit den im vorigen gekennzeichneten allgemeinen Bewegungen in der geistigen Welt.

Das erste ist durch das Stichwort: Realismus gegen Verbalismus bezeichnet. Die althumanistische Schule, das ist die einmütige Beschwerde, legt zu einseitig Gewicht auf den Sprachunterricht, die Sachen kommen zu kurz über den Wörtern. Nur das Sachwissen allein hat unmittelbaren Wert, das Sprachwissen nur mittelbaren; man wird, mit Leibniz zu reden, nicht klüger dadurch, daß man dieselbe Sache in drei Sprachen ausdrücken kann. Also verfehlt die Schule, die bei den Sprachen stehen bleibt, das Ziel. Nicht Eloquenz sondern Sapienz, Erkenntnis der Dinge in der Natur und Geisteswelt, ist der eigentliche Zweck: eine Pansophie, eine enzyklopädische Bildung in allen Wissenschaften, darauf muß schon der Schulunterricht eingestellt sein.

Ein zweites Moment ist: Überschätzung des Altertums, Unterschätzung der Gegenwart. Die Schulverfassung fährt

fort, von der Anschauung auszugehen, die vielleicht für das ausgehende Mittelalter noch gelten mochte, daß allein das Altertum wahre Philosophie und Wissenschaft hervorgebracht habe; und daraus folgt dann: erst die Sprachen, dann die Sachen. Inzwischen hat sich die Kulturlage geändert: mit Vaco, einem von den Reformpädagogen hochgeschätzten Autor, können wir sagen: in Absicht auf das Wissen sind wir die Alten, wir sind durch erweiterte Erfahrung und vertieftest Denken über sie hinausgegangen. Und darum hängt der Zugang zum Wissen nicht mehr in demselben Sinn an der Erlernung der alten Sprachen; man kann schließlich die Wissenschaften in jeder Sprache vortragen. — Übrigens sind wir noch durch ein anderes den Alten überlegen, nämlich durch die wahre Religion: wir haben die Schrift, was brauchen wir die Fabelbücher der heidnischen Poeten oder die Bücher der von Gott nicht wissenden Philosophen in den Schulen? Das 17. Jahrhundert ist durchweg empfindlicher gegen das Heidentum des klassischen Altertums, als es das der Renaissance näherstehende 16. Jahrhundert gewesen war.

Endlich ein drittes Gravamen: Die falsche Methode des Sprachunterrichts. Die Erlernung fremder Sprachen, und besonders der alten Sprachen, ist natürlich nicht überhaupt entbehrlich, aber sie muß auf andere Art geschehen. Jetzt werden zehn Jahre und mehr allein auf das Lateinische und ein wenig Griechisch verwendet, und am Ende beherrschen die Knaben noch durchaus nicht die Sprache. Ein Troßbube, der mit dem Heer in fremde Länder zieht, lernt ohne Mühe und Unterricht in wenigen Monaten sich fertig in mehreren Sprachen ausdrücken. Es kann also nur an einem falschen Verfahren liegen, daß der Schulunterricht so unfruchtbar ist. Und die Ursache ist denn freilich nicht schwer zu erkennen: wir lehren die lateinische Sprache aus der Grammatik, statt aus dem Gebrauch, und begehen dazu die Torheit, die grammatischen Regeln in der lateinischen, also einer unverstandenen Sprache einzuprägen. An Stelle dieser naturwidrigen ist die naturgemäße Methode durchzuführen: nicht mit Regeln, mit Abstraktionen, mit isolierten Wörtern, sondern mit der Rede anfangen, mit dem Autor, sagt Ratichius, mit kleinen Sätzen und Gesprächen, will Comenius, und zwar mit der Bedeutung in der Muttersprache; hat sich erst Ohr und Zunge an die fremden Klänge gewöhnt und ihre Bedeutung erfaßt, dann wird es leichter, die grammatischen Regeln, die nun schon bereiteten Boden finden,

zu lernen und zu fassen. Das „induktive“ Verfahren, vom Einzelnen zum Allgemeinen, ist auch hier das naturgemäße. Dann aber: an der Muttersprache als an dem Bekannten zuerst die Gesetzmäßigkeit der Sprache überhaupt kennen lehren, dann an der fremden. Und so ergibt sich die Grundforderung: in und mit der Muttersprache den Unterricht beginnen, nicht, wie die überlieferte Schulmethode will, mit dem Lateinischen. Also Lese- und Schreib- und Sprachunterricht erst in der Muttersprache, dann in der fremden: man muß die Schwierigkeiten, namentlich am Anfang nicht häufen.

Das etwa wären die wesentlichen Forderungen der Neuerer, Forderungen, von denen bald auch in Schulordnungen einiges sich findet, (z. B. der hessischen von 1618, der weimarischen von 1619), die aber in der Wirklichkeit der Tendenz der Schulpraxis zur Beharrung nur langsam einige Konzessionen abringen. Übrigens wird es mit dem naturgemäßen Unterricht in den alten Sprachen, der so oft seitdem gesucht und versucht worden ist, seine Schwierigkeit haben. Vielleicht war ihm die mittelalterliche Praxis näher als irgendeine spätere; aber freilich, sie führte dazu, die lateinische Sprache als lebendige Sprache zu behandeln und zu variieren. Das klassische Latein, eine bloße Literatursprache und dazu eine schlecht hin befestigte Literatursprache einer fernen Vergangenheit, die wird der „naturgemäßen“ Erlernung immer starken Widerstand entgegenstellen.

2. Kapitel.

Das Durchdringen der modernen Tendenzen im Bildungswesen.

Die Ritterakademien. Sie gehören als eine neue und eigentümliche Formation im Bildungswesen dem 17 und 18. Jahrhundert an; ihre Bestimmung ist: der adligen Jugend bis hinauf zu den Prinzen der regierenden Häuser eine standesgemäße Ausbildung zu geben, mit besonderer Abzielung auf den Militär- und Zivildienst. Die Anfänge derartiger Anstalten gehen bis ins Ende des 16. Jahrhunderts zurück; das Collegium illustre zu Tübingen (1589) und das Collegium Mauritianum zu Kassel (1599) sind die ersten Institute dieser Art. Nach dem Westfälischen Frieden entstehen sie in größerer Zahl: Rolberg 1653, Lüneburg 1655, Halle 1680, Wolfenbüttel 1687, Erlangen 1699, Brandenburg 1704, Berlin 1705 (als Académie des nobles von

Friedrich dem Großen erneuert 1765), Liegnitz 1708, Ettal 1711, Hildburghausen 1714, Braunschweig 1745, Wien 1746; den Beschluß macht die Hohe Karlschule zu Stuttgart 1775, die freilich, wie schon das Braunschweiger Carolinum, einen wesentlich anderen Charakter zeigt als die älteren Anstalten. Im 19. Jahrhundert verschwindet diese Form der Standesschule wieder; die einzelnen Anstalten haben überhaupt meist kein langes Leben gehabt, mehrere sind in Kadettenanstalten, Halle, Erlangen in Universitäten übergegangen.

In dem Entstehen und Vergehen der Ritterakademien spiegeln sich die Wandlungen in der Konstitution der Gesellschaft. Im 16. Jahrhundert besuchte der Adel mit dem damals noch begüterten und kraftvollen Bürgertum gemeinsam die gelehrten Schulen. Im 17. begann die Separation: die Städte und das Bürgertum wurden durch den großen Krieg tief heruntergebracht, das Fürstentum und der Adel, als Hof- und Militäradel, gehoben. Die Scheidung der Stände in der Gesellschaft führte zur Scheidung auch in der Schule: die adlige Jugend zog sich aus den alten Lateinschulen zurück; sie erhielt ihre Bildung jetzt entweder in Gestalt der Privatinformation durch Hofmeister: eine Übung, die sich in allen Ländern durchsetzte; Kandidaten der Theologie waren zahlreich und wohlfeil zu haben. Oder es kam, so besonders in Deutschland, dem mit Höfen und Prinzen, mit hohem und niederem Adel überreich gesegneten Deutschland, zur Begründung besonderer Standesschulen für den auch gesellschaftlich hier am strengsten abgeschlossenen Herrenstand. Trug doch 1672 die sächsische Ritterschaft auf die Haustaufe an: „denn es sei doch disreputierlich, wenn ein vornehmes Kind mit demselben Wasser getauft würde, mit welchem gemeine Kinder getauft sind“. Das Interesse des modernen Fürstenstaats wirkte in demselben Sinne: besonders die im 18. Jahrhundert gegründeten Adelschulen haben wesentlich den Charakter von Anstalten zur Ausbildung von Militär- und Zivilbeamten für die höheren Stellen.

Im 19. Jahrhundert sind die Ritterakademien eingegangen: der Adel verliert seine exemte Stellung in Staat und Gesellschaft, das Bürgertum, das sich durch Bildung und Reichtum wieder hebt, gewinnt, wie in der Gesellschaft das connubium und commercium, so auch im Staat, im Zivil- und auch im Militärdienst die rechtliche Gleichstellung; die adlige Jugend kehrt wieder auf die allgemeine Gelehrtenschule zurück, der Besuch der Gymnasien

und Universitäten wird die notwendige Voraussetzung für jedes höhere Amt, wenigstens im Zivildienst. Und auch die Offiziersbildung in den Kadettenanstalten hat sich dem allgemeinen Kursus der Realgymnasien angepaßt.

Der Charakter der Ritterakademien ist durch ihre Bestimmung gegeben: sie wollten dem neuen Herrenstand eine seiner Stellung gemäße höfische und moderne Bildung geben; das neue Bildungsideal des galant-homme fand hier seine Verwirklichung. Im Unterricht stehen die modernen Sprachen und Wissenschaften im Vordergrund. Die Kenntniss des Lateinischen ist natürlich für einen Herrn von Stande noch nicht überhaupt entbehrlich, aber auf lateinische Eloquenz und Poesie kann er verzichten, sie haben bei Hof und im Dienst keinen Kurs mehr. Dagegen ist unentbehrlich natürlich die Beherrschung der französischen Sprache, wünschenswert auch die Kenntniss des Italienischen, vielleicht auch des Spanischen, oder später des Englischen. Und auch einige Übung im Gebrauch der deutschen Sprache wird im 18 Jahrhundert zu einer notwendigen Ausstattung. Im wissenschaftlichen Unterricht kann es sich nicht mehr um die scholastische Philosophie handeln, sie hat ihre Geltung in der großen Welt verloren; dagegen sind Mathematik und Naturwissenschaft wesentlich, um ihrer selbst willen, aber auch wegen ihrer Bedeutung einerseits für die neue Philosophie und Weltanschauung, andererseits für die Verwendung in der militärischen und zivilen Technik: Fortifikation, Architektur, Mechanik usw. Ebenso gehören Reichs- und Rechtshistorie, Staatenkunde und Geographie zu einer modernen und für das Leben in der modernen Welt vorbereitenden Bildung; Genealogie der regierenden Häuser, Heraldik und ähnliche Dinge werden dem künftigen Hofmann von Nutzen sein. Endlich etwas vom öffentlichen und privaten Recht, Moral und Naturrecht, nebst der Logik: so vollendet sich der Kreis einer modernen und weltmännischen Bildung.

Daneben aber sind von Wichtigkeit die *exercitia*, die ritterlichen Übungen und Künste: Reiten, Voltigieren, Fechten, Tanzen, Ballschlagen; sie werden in den Einladungsschriften und Programmen der Anstalten mit Nachdruck betont; die fürstlichen Reitställe und Exerzitienmeister stehen den Akademikern zur Verfügung. Endlich wird wohl auch der Verkehr bei Hof, wo ein solcher vorhanden ist, in Aussicht gestellt: höfische Sitten und elegante *conduite* kann so an der Quelle studiert werden. Zugleich gewinnt

man Protektion, macht Connaissancen, knüpft Verbindungen, und hat so alles gewonnen, was für das Prosperieren eines künftigen Offiziers und Kavaliers von Bedeutung ist.

Das sind die Ritterakademien; man sieht, moderne Bildungsanstalten mit realistischem Charakter. Die höheren Schulen des 19. Jahrhunderts haben manches davon aufgenommen: die körperlichen Übungen, die den alten Lateinschulen völlig fremd waren, die modernen Sprachen und Wissenschaften, die schon im Verlauf des 18. Jahrhunderts allmählich in die Lateinschulen einzudringen beginnen und im 19. Jahrhundert sich als gleichberechtigte Bildungsfächer durchgesetzt haben. Die Ritterakademien waren aber mehr als Schulen, sie waren vor allem Erziehungsanstalten für das reifere Alter. In dieser Hinsicht gleichen sie den alten Fürsten- und Landesschulen. Hätten sie sich erhalten und den veränderten Verhältnissen angepaßt, hätte auch das Bürgertum darin Aufnahme gesucht und gefunden, dann hätten sich daraus Anstalten entwickeln mögen, die uns dasselbe leisteten, was den Amerikanern ihre Colleges leisten: Anstalten, die als Mittelglied zwischen der Schule und der Universität den wohlhabenden und gebildeten Ständen eine vertiefte allgemein-wissenschaftliche und philosophische Bildung und zugleich eine freiere gesellschaftliche Erziehung bieten.

Die Universitäten. Am Ende des 17. Jahrhunderts standen die Universitäten wie überall so auch in Deutschland in tiefer Mißachtung, sie erschienen der höfischen Bildung als veraltete, absterbende Anstalten; lebendige Geister, wie Leibniz und noch Lessing, hielten sich ihnen fern. Am Ende des 18. Jahrhunderts haben sie sich zur führenden Stellung im wissenschaftlichen und geistigen Leben des deutschen Volks erhoben. Ich will diese große Wandlung und ihre Ursachen mit ein paar Strichen andeuten.

Sie geht aus von zwei Neugründungen: Halle 1694 und Göttingen 1737, woran sich noch Erlangen 1743 schließt. Halle, die Neugründung des aufsteigenden brandenburgisch-preussischen Staats, ist die erste moderne Universität, die erste Universität im modernen Sinne nicht bloß in Deutschland, sondern überhaupt. Zwei Stücke machen sie dazu; das erste: sie hat die moderne Philosophie und Wissenschaft in sich aufgenommen; das zweite: sie ist auf ein neues formales Prinzip gegründet, das Prinzip der Denk- und Lehrfreiheit. Bisher hatte, auf den protestantischen ebenso gut als auf den katholischen Universitäten, das Prinzip der gebundenen Lehrnorm

geherrscht: die Professoren verpflichtet, die approbierte Lehre zu überliefern, vor allem in der Theologie und in der Philosophie, im wesentlichen auch in der Jurisprudenz und Medizin. In Halle galt von Anfang an das Prinzip der *libertas philosophandi*; die moderne Philosophie und Wissenschaft hielt ihren Einzug, nicht in Gestalt eines anerkannten Schulsystems, sondern als Prinzip des freien Denkens und der freien Forschung. Damit erhielt die Universität einen durchaus veränderten Charakter: aus einer Schule der Überlieferung wurde sie zur Werkstätte der fortschreitenden wissenschaftlichen Erkenntnis, zur Pfadfinderin der Wahrheit, zur Führerin des geistigen Lebens.

Der erste Lehrer, gewissermaßen der intellektuelle Urheber der neuen Universität war Chr. Thomasius, der große Hasser der Schulphilosophie und der „pedantischen“ Gelehrsamkeit, ein durchaus moderner Mann, der erste große Repräsentant der Aufklärung auf einem Universitätskatheder. In Leipzig, wo er 1655 als Sohn eines Professors geboren war, machte er sich als Magister durch allerlei Attentate auf geltende Anschauungen und durch ihr Altertum geheiligte Schulzöpfe unmöglich. Beschimpft und verfolgt kam er im Jahre 1690 halbflüchtig nach Halle und eröffnete hier private Vorlesungen. Sie wurden der Ausgangspunkt für die Neugründung der Universität (1694), an der er dann bis zu seinem Tode (1728) Philosophie und deutsche Dichtung, Jurisprudenz und Naturrecht gelehrt hat. Das Ziel aller seiner Bestrebungen ist: den Bann der alten zunftmäßig sich abschließenden Gelehrsamkeit zu brechen, die Wissenschaft und die Universität in engste Beziehung zum Leben zu setzen, Aufklärung und gemeinnützige Erkenntnis in die Köpfe zu bringen an Stelle der alten, toten, antiquarischen und antiquierten Gelahrtheit. Daher auch die Einführung der deutschen Sprache in den Universitätsvortrag und in die wissenschaftliche Literatur: es gilt die Mauer niederlegen, mit der sich Schulpedanterie und Gelehrtenhochmut umgeben haben, die Latinitätsmauer, hinter der Gedankenarmut und praktische Unfähigkeit Schutz suchen und finden. Friedrich der Große rühmt Thomasius, den er neben Leibniz stellt: er mißt diesen beiden Männern unter allen Neueren die größten Verdienste um die Aufklärung und Bildung des deutschen Volkes zu.

An derselben Stelle mit Thomasius wirkte fast gleich lange A. H. Francke, sein Antipode und doch zugleich sein Geistesverwandter. Geboren zu Lübeck (1663), aufgewachsen und ge-

bildet auf der Schule zu Gotha, war er seit 1691 Professor der orientalischen Sprachen, dann der Theologie an der neuen Universität, bis zu seinem Tode (1727). Er hat die pietistische Theologie in die deutsche Universitätswelt eingeführt, eine Theologie, die, im Gegensatz zur alten streitsüchtigen Orthodogie und anfangs in heftiger Fehde mit ihr, auf die subjektive Seite der Religion, auf die innere Aneignung des Heils, auf das Religionleben, die praxis Christianismi, das Hauptgewicht legt. Dazu hat er als Begründer und Leiter des hallischen Waisenhauses und all der Schulanstalten, die sich daran schlossen, und als Schöpfer des Seminarium praeceptorum für das Bildungswesen die unmittelbarste und größte Bedeutung. Hat Thomafius die Juristen und Beamten des neuen preussischen Staats im Sinne der modernen Aufklärung, die mit Friedrich II. den Thron bestieg, gebildet, so hat Francke dem deutschen Norden seine Prediger und Lehrer im Sinne praktischer Frömmigkeit erzogen, sie mit lebhaftem Interesse für die Erziehung der Jugend erfüllt und ihnen auch neue methodische Handhaben für den Unterricht mitgegeben.

Als Dritter schließt sich Christian Wolff an, 1679 in Breslau geboren, von 1707—1754 Lehrer der mathematischen, physikalischen und philosophischen Wissenschaften zu Halle und zeitweilig (1723—1740) zu Marburg. Er ist der Begründer des ersten universitätsmäßigen Schulsystems der modernen, auf die neue Mathematik und Naturwissenschaft gegründeten Philosophie; er selbst und seine Schüler haben über ein halbes Jahrhundert lang, bis zum Durchbringen der Kantischen Philosophie, die deutschen Universitäten und die deutsche Bildung beherrscht. Das grundlegende Prinzip der neuen Schulphilosophie ist der Grundsatz des strengen Rationalismus: nichts ohne zureichenden Grund! Es geschieht nichts ohne zureichenden Grund, Gesetzmäßigkeit ist die Form aller Wirklichkeit; und es gilt nichts ohne zureichenden Grund: logische Demonstration ist die Form aller wissenschaftlichen Erkenntnis.

So ist Halle die erste Pflanzstätte der akademischen Freiheit, die Burg zugleich des Rationalismus geworden, zuerst des philosophischen, dann, in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts, auch des theologischen Rationalismus. Der preussische Staat hat hier seinen Bund mit den Mächten des geistigen Fortschritts geschlossen, im klaren Bewußtsein von der Bedeutung der Sache: seine Universität Halle war als Oppositionsuniversität zunächst

gegen die altkonservativen, starrlutherischen Universitäten Wittenberg und Leipzig des sächsischen Nachbarstaates gegründet. Und wenn wir es sonst nicht wüßten, sagten es uns die Feinde: Halam tendis? aut pietista aut atheista reversurus, lautet ein damals umlaufender Spruch: Du gehst nach Halle? so kommst du als Pietist oder als Atheist zurück.

Diese neue, in ihrer Wurzel heterodoge Universität wurde nun im 18. Jahrhundert die führende Universität in Deutschland; sie hat allmählich auch den übrigen ihren Typus aufgenötigt. Wichtig war hierfür, daß auch der zweite bedeutende norddeutsche Staat, das mit England durch Personalunion verknüpfte Hannover, sich ebenfalls eine neue Universität und zwar nach dem hallischen Vorbild schuf: Göttingen, gegründet 1737, zugleich Tochter- und Konkurrenzanstalt von Halle. Die moderne Wissenschaft und Philosophie, die liberale Theologie, das Prinzip der Denk- und Lehrfreiheit, sie sind hier — so rasch ging die Bewegung — fast schon selbstverständliche Voraussetzungen. Das Besondere ist, daß in Göttingen die eigentlich wissenschaftliche Forschung mit allen Mitteln ermutigt und unterstützt wurde, vor allem diente ihr eine für jene Zeit großartig ausgestattete und liberal verwaltete Bibliothek, daneben naturwissenschaftliche und medizinische Institute. Unter den Fächern, die hier besonders gediehen, nehmen die historischen Wissenschaften, an der Spitze die Rechts- und Staatswissenschaften, die erste Stelle ein. Die juristische Fakultät überwog hier, während in Halle der Schwerpunkt in der theologischen lag. Göttingen wurde in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts die bevorzugte Universität des Herrenstandes von ganz Deutschland, der sich hier in die Rechts- und Staatswissenschaften einführen ließ und zugleich weltmännisch-elegante Bildung aneignete. Die Göttinger Professoren, erfüllt von ihrem Werte und der Wichtigkeit ihrer Mission, durch ansehnliches Einkommen und stattliche Titel und nicht zuletzt durch Beziehungen zu einem ausländischen Hof ausgezeichnet, haben wesentlich zu der Wandlung beigetragen, durch die aus dem weltabgewandten, „pedantischen“ Schulgelehrten und Lehrer des 17. Jahrhunderts der den vornehmen Ständen sich zurechnende, weltmännisch gebildete, für den Unterricht hie und da fast schon zu vornehm sich dünkende Universitätsprofessor und Geheimrat des 19. Jahrhundert geworden ist. — Bemerkenswert ist noch, daß in Göttingen die „Alttertumswissenschaften“, die in Halle gar nicht gedeihen wollten, einen neuen Aufschwung nahmen.

Ihre Vertreter, J. M. Gessner und vor allem Chr. G. Heyne (1729—1812, seit 1763 in Göttingen), haben ihnen eine neue Bedeutung zu geben gewußt, indem sie den althumanistischen, auf Eloquenz gerichteten Imitationsbetrieb aufgaben, und den neuhumanistischen Studienbetrieb einführten, der ästhetisch-literarische und auch historische Bildung an den Alten sich zum Ziel setzt. Heynes Vorlesungen wurden von Angehörigen aller Fakultäten, die auf elegante Bildung Wert legten, besucht. Wichtig ist noch die Begründung des philologischen Seminars; es wurde unter Heyne zu einer Pflanzschule von Lehrern für den ganzen Norden Deutschlands.

Am Ende des 18. Jahrhunderts ist das ganze deutsche Universitätswesen nach dem Vorgang von Halle und Göttingen umgestaltet, und nicht bloß die protestantischen, sondern auch die katholischen Anstalten, wie denn die katholisch gebliebene Hälfte Deutschlands im Zeitalter der Aufklärung an allen Punkten den Anschluß an die überlegene Bildung der protestantischen Hälfte wiederzugewinnen sich angelegen sein ließ. Ziehen wir die Summe der Umbildung, so können wir sie unter folgende Punkte bringen.

1) Die moderne Philosophie und Wissenschaft haben von dem Unterricht in allen Fakultäten Besitz ergriffen; voran geht die philosophische, die eben darum in diesem Zeitalter aus der „unteren“ zur führenden geworden ist.

2) Das Prinzip der Freiheit der Forschung und der Lehre ist durchgedrungen und wird, trotz jeweiliger Rücksälle, von den Regierungen als das Grundgesetz der Universität anerkannt.

3) In der Form des akademischen Unterrichts haben sich bedeutende Wandlungen vollzogen: an die Stelle der alten lectio, der Erklärung von vorgeschriebenen Textbüchern, ist die moderne Vorlesung, der systematische Vortrag der Wissenschaft, getreten. Natürlich, wenn der Professor selbständiger wissenschaftlicher Forscher ist. Ferner: die althergebrachten Disputationen sind im Absterben; dafür sind die wissenschaftlichen Seminare im Aufkommen; sie gehen nicht auf die Einübung eines kanonischen Besitzstandes aus, es gibt keinen solchen mehr, vor allem nicht in der Philosophie, sondern auf die Einführung in die wissenschaftliche Arbeit, zuletzt auf die Anleitung zu selbständiger Forschung.

4) Die deutsche Sprache hat sich als Unterrichtssprache durchgesetzt, wie es die freie persönliche Mitteilung in der Vorlesung fordert. Nur in philologischen Vorlesungen und Übungen

wird hin und wieder an der lateinischen Sprache festgehalten; und natürlich in der katholischen Theologie: Latein die Sprache der internationalen Kirche.

5) Die klassischen Studien haben überall die Richtung auf die literarische Produktion aufgegeben, die neulateinische Literatur ist abgestorben; an die Stelle ist das Studium der Alten im Sinne des Neuhumanismus getreten: Eindringen in den Geist des Altertums, humane Bildung der Zweck.

Durch diese Durchdringung mit modernem Geist haben die deutschen Universitäten die Stellung in unserem öffentlichen und geistigen Leben erreicht, die sie seitdem einnehmen. Als das französische Volk seine alten Universitäten in der Revolution überhaupt abtät, als man in England auf sie als auf hinter der Zeit zurückgebliebene, altmodische Anstalten herabblickte, kaum zu mehr tauglich als zu einiger schulmäßiger Abrichtung der Jugend: zu derselben Zeit blickte das deutsche Volk hoffnungsvoll zu seinen Universitäten auf, von ihnen die richtungsgebenden Impulse erwartend in Sachen der Wissenschaft und der Weltanschauung, und selbst in den Angelegenheiten des öffentlichen Lebens.

Charakteristisch ist auch das Verhältnis der deutschen Universitäten zu den Akademien und Gesellschaften der Wissenschaften. In Frankreich und England ging die wissenschaftliche Forschung von den Universitäten auf die im 17. Jahrhundert gegründeten modern-höfischen Akademien über, und so ist es in der Hauptsache bis auf die Gegenwart geblieben: die Universitäten sind dort nicht die eigentlichen Träger des wissenschaftlichen Lebens der Nation. In Deutschland wurden auch Akademien gegründet, die bedeutendste, die durch Leibnizens nicht nachlassende Bemühungen im Jahre 1700 zu Berlin zustande kam. Aber sie haben niemals die Bedeutung erlangt, wie im Westen. Nicht die Berliner Akademie, sondern die hallische Universität war die erste wissenschaftliche Anstalt Preußens, trotzdem jene sich der lebhaften Förderung und selbst der persönlichen Teilnahme an ihren Arbeiten durch einen Fürsten wie Friedrich den Großen erfreute, während Halle bei dürftigster Dotation ebenso wie die übrigen Universitäten des Landes der königlichen Anerkennung nur in sehr kärglichem Maße genoß. In Göttingen war die „Gesellschaft der Wissenschaften“, da der Hof in London sich befand, von Anfang an ein bloßer Anhang der Universität. Und das ist die Form, in der gegenwärtig die deutschen Akademien alle ihren Bestand und ihre

Kraft haben: die Universitäten die Trägerinnen der wissenschaftlichen Arbeit, die Akademien ein aus ihrem Lehrkörper für bestimmte Aufgaben des wissenschaftlichen Lebens gebildeter Ausschuß.

Die Gelehrtenschulen. 1. Abschnitt: 1648—1740. Zäher und länger als die Universitäten haben die Schulen an dem alten Betrieb festgehalten: sie folgen aus leicht begreiflichen Gründen der allgemeinen Kulturbewegung regelmäßig mit beträchtlicher Verspätung. Doch treten erste Spuren der beginnenden Modernisierung an einzelnen Anstalten früh hervor. Ich kann und will auf Einzelnes hier nicht eingehen, wie da und dort durch einen aufgeklärten, von pädagogischen Reformideen bewegten Fürsten, oder einen nach dem Zeitgemäßen und Nützlichen sich streckenden Rat oder Rektor schon in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts Neuerungen eingeführt wurden; es sind besonders die mitteldeutschen Gebiete, die kleinen thüringischen Fürstentümer, die sich hierin hervorgetan haben. Ein weithin wirkendes Vorbild wurden dann die Franckeschen Anstalten zu Halle. Francke hatte zu Gotha seine gelehrte Schulbildung erhalten, wo Herzog Ernst der Fromme, einer der treuesten Anhänger des Didaktikus Ratichius, die Schulen des Landes der „neuen Lehrart“ geöffnet hatte.

Das hallische Pädagogium, eine Erziehungsanstalt für Söhne besserer Familien, seit 1702 als Paedagogium regium konstituiert, zeigt in typischer Form die Übergangsbildung. Der alte Kursus ist herrschend, aber neue Elemente haben sich daran angesetzt. Das große Hauptstück des Unterrichts ist die lateinische Sprache; auch das Ziel ist das alte: Beherrschung der Sprache im mündlichen und schriftlichen Gebrauch. Aber in der Methode zeigt sich ein leichter Wandel. Lesen und Schreiben wird zuerst in deutscher Sprache gelernt, auch die allgemeine Grammatik, die Lehre von den Redeteilen und den Abwandlungen wird in deutscher Sprache eingeübt, mit Zuhilfenahme der Anschauung, die überall in der hallischen Didaktik erstrebt wird; die lateinische Grammatik (von Cellarius, später J. Lange) ist in deutscher Sprache abgefaßt; bei der beginnenden Lektion wird zuerst für Bekanntschaft mit dem Inhalt gesorgt, der Lehrer übersetzt sodann Wort für Wort ins Deutsche und die Schüler wiederholen; dann werden Formen analysiert und konstruiert: alles Züge, die auf die Methode des Didaktikus, wenn auch mit verständigen Modifikationen, zurückweisen. Auf der Oberstufe werden Episteln und Reden geschrieben, auch vorgetragen, nicht minder wird in lateinischer Sprache disputiert,

auch die „lateinischen Zeitungen“ werden gelesen und darüber Diskurse gehalten. Auch ist Latein Unterrichts- und Umgangssprache. Im Griechischen und Hebräischen wird dort das Neue, hier das Alte Testament als Lesebuch gebraucht, im übrigen ähnlich verfahren, nur daß es hier nicht zur Eloquenz gebracht wird.

Zu den alten Sprachen kommen dann aber die modernen: Französisch und Deutsch. Im Deutschen ist das Ziel, „daß man einen feinen deutschen stilum lerne schreiben“; es wird also die Oratorie kürzlich gelehrt und dann geübt, mit Anleitung zur Invention und Disposition, sowie auch zum Vortrag, „damit man, was zur Aktion und Pronunziation gehöret, zeigen und erinnern könne“. Deutsche Literatur wird nicht erwähnt. Im Französischen handelt es sich ebenfalls nicht um Einführung in die Literatur, sondern um die Erlernung der Sprache; auch hier wird das Neue Testament, dessen Inhalt bekannt ist, als Lesebuch benutzt und ferner das Französischreden fleißig geübt. Dabei gilt aber als allgemeine Regel: nicht mehr als dreierlei Dinge zugleich, und nicht ein neues, ehe das erste wohl gefaßt ist; in Sprachen daher nur zwei nebeneinander: Lateinisch und Griechisch, oder Hebräisch, oder Französisch, „damit keiner mit Arbeit überladen, noch durch Vielheit der Dinge konfundiert, sondern das wenige desto gründlicher traktiret und hurtiger zu Ende gebracht werde“.

Was endlich die Wissenschaften anlangt, so werden Mathematik und Naturwissenschaften, Historie und Geographie gelehrt; überall wird auf das Ausgehen von der Anschauung und auf die Applikation gedrungen. So wird bei der Geometrie „alsbald die Praxis auf dem Felde dazu getan“; bei der Arithmetik zeigt man z. B. die Brüche *in vivo*; ebenso wird Botanik im Sommer auf dem Felde oder im Hortus medicus gezeigt, im Winter Anatomie an Kupfern und „auch zu mehren malen an einem Hunde“. Nicht minder werden Handwerker aufgesucht, daß sie von den Werken menschlicher Kunst und ihrer Entstehung eine anschauliche Vorstellung erhalten; zugleich kann man bei Gelegenheit die lateinischen Benennungen dazu sagen. Übrigens wird auch zum Drehseln, Glaschleifen, Holzsägen usw. Gelegenheit gegeben. In der Historie wird die biblische und Kirchenhistorie, doch auch die Kaisergeschichte und die neuere Staatengeschichte behandelt; dabei werden Bilder zur Unterstützung des Gedächtnisses herangezogen, auch die Karten fleißig benutzt. Die Geographie wird ganz aus dem Gesichtspunkt einer Hilfsdisziplin für die Geschichte und Staatenkunde behandelt.

Johann Hübners Lehrbücher, die mit Fragen und Antworten den Stoff einzuprägen anleiten, werden dabei zugrunde gelegt.

Durch den ganzen Kursus geht als das eigentlich wichtigste Stück der Religionsunterricht, auch er auf die Applikation gerichtet: lebendige Erkenntnis Gottes, des eigenen Sündenelends und der in Christo erschienenen Gnade ist das Ziel, auf das die ganze hallische Erziehung abzielt. Der Unterricht schließt auf der Oberstufe mit einem Kursus in der Theologie ab, worin die Hauptpunkte der Dogmatik (nach Breithaupt) durchgenommen werden. Es ist vorzüglich dies Moment, wodurch die hallische Pädagogik am Anfang sich siegreich durchsetzt; die Spuren des pietistischen Religionsunterrichts lassen sich durch zahlreiche Schulordnungen nachweisen. In der Folge trat der Rückschlag ein: die durch die Erweckungsbestrebungen und Gebetsübungen hindurchgegangene Generation war für die Invektiven Voltaires empfänglich: auf das Zeitalter des Pietismus folgt das Zeitalter der Aufklärung.

Bemerkenswert ist noch eine Neuerung: das alte starre Klassensystem ist aufgegeben, die Scholaren werden in den verschiedenen Fächern nach ihren Fortschritten in besondere Abteilungen formiert.

So hat das hallische Pädagogium mit dem alten klassischen Kursus die Elemente moderner Sprachen und Wissenschaften zu vereinigen unternommen. Man darf annehmen, daß es in vorbildlicher Weise darstellt, was die großen Schulen in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts erstrebten. Im besonderen haben Französisch und Mathematik wohl in allen größeren Anstalten Eingang gefunden, allerdings in der Regel nicht als ein eigentliches und obligatorisches Fach, sondern in Gestalt freier und besonders bezahlter Privatstunden. Die Masse der kleinen Lateinschulen wird dagegen von diesen Bestrebungen noch kaum erreicht worden sein; hier blieb wie bisher lateinische Grammatik und Komposition das ein und alles.

2. Abschnitt: 1740—1800. Mit dem Regierungsantritt Friedrichs des Großen beginnt ein neues Zeitalter, das Zeitalter der Aufklärung; es ist ein Zeitalter raschen Aufsteigens des deutschen Volkes zu geistiger Freiheit und Selbständigkeit; auf allen Gebieten schafft es sich einen neuen geistigen Lebensinhalt. In der Philosophie und Weltanschauung bricht das Wolffsche Schulsystem sich jetzt ungehindert Bahn und durchbringt alle Wissenschaften, voran die Theologie und die Staatswissenschaften; seit dem sechsten Jahrzehnt beginnen die tieferen Leibnizischen Ideen durch die Hülle der Wolffschen Philosophie hindurch wirksam zu

werden. Die deutsche Literatur reißt sich von der Imitation des französischen Klassizismus los, Klopstock und Lessing geben ihr Schwung und Kraft; Winckelmann verkündigt und deutet die Herrlichkeit der griechischen Kunst, Herder und Goethe öffnen das Verständnis für das Ursprüngliche und Volkstümliche, das Irrrationelle und Genialische in der Literatur. Der Neuhumanismus und die Griechenbegeisterung zieht als eine neue geistige Macht am Horizont herauf. Neue pädagogische Gedanken und Ideale finden leidenschaftliche Prediger. Alle diese Dinge sind auch an der Schule nicht spurlos vorübergegangen. Haben sie auch erst im folgenden Jahrhundert eine durchgreifende Neugestaltung des gelehrten Schulwesens durchgesetzt, so haben sie doch in manchen Stücken schon in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts der Schule neue Impulse gegeben.

Von Göttingen und dem philologischen Seminar Gesners und Heynes ging zunächst eine Wirkung aus: das Griechische beginnt wieder zu steigen, auch in der Schule. Das Zeitalter der Nützlichkeit, des Realismus und Pietismus hatte dafür nur eine sehr mäßige Schätzung gehabt; hätte seine Bedeutung für die protestantischen Theologen es nicht festgehalten, dann wäre es wohl überhaupt ausgefallen. Mit dem neuen Humanismus kommt eine neue Schätzung der Dinge auf, sie wird unterstützt durch die poetische Erhebung nicht minder als durch die neue von Rousseau ausgehende Pädagogik: es gibt etwas Höheres als das Gemeinnützige; freie geistige Bildung und Humanität sind absolute Werte. Nun, hierfür ist die Kenntniss der griechischen Sprache und die Vertrautheit mit der griechischen Literatur von einziger Bedeutung. Und also kann ein Unterricht, der auf höchste Bildung ausgeht, auf das Griechische unter keinen Umständen verzichten. Die braunschweig-lüneburgische Schulordnung von 1737, eine der bedeutendsten und eingehendsten aller gelehrten Schulordnungen Deutschlands, ist die erste, die wieder mit Nachdruck die Bedeutung des Griechischen betont: „die, so beim Studieren bleiben sollen, müssen sich den griechischen Lektionen nicht entziehen, als wodurch sie sich selbst einen unerseßlichen Schaden zuziehen“; „wer überhaupt Lust zum Studieren hat, kann nichts Besseres zu seinem künftigen Vergnügen tun, als daß er in dieser Sprache einige Vollkommenheit zu erlangen suche“. „Aus ihr haben die alten Römer ihre meiste Weisheit und Gelehrsamkeit hergehólet, aber kaum einen geringen Teil daraus in ihre noch vorhandenen Schriften

gebracht.“ „Wer die Alten liest und dabei die Gründe von der Mathematik studiret, bekömmt geübte Sinnen, das Wahre von dem Falschen, das Schöne von dem Unförmlichen zu unterscheiden, allerhand schöne Gedanken in das Gedächtnis und Fertigkeit, anderer Gedanken zu fassen und die seinigen geschickt zu sagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verstand und Willen bessern, und hat den größten Teil desselben schon in der Ausübung gelernt, was ihm in einem guten Compendium der Philosophie nach Ordnung und Form einer Disziplin gesagt werden kann.“ Das sind in Kürze die Anschauungen, die in der Folge unablässig wiederkehren; sie haben die griechischen Autoren in die Schulen wieder zurückgeführt: Homer und Hesiod, die hier neben Vesners Chrestomathie genannt, Euripides und Sophokles, Plato und Demosthenes, die in der von Ernesti verfaßten kursächsischen Schulordnung von 1773 für die Fürstenschulen hinzugefügt werden. Die früher neben dem Neuen Testament für das Griechische allein gebrauchten Gnomiker ungewisser Herkunft weichen nun den Klassikern.

Damit hängt eine Veränderung in der Methode des Sprachunterrichts zusammen: die „kursächsische“ Lektüre wird von Ernesti neben der „statarischen“ empfohlen; geht diese auf die Sprache, so geht jene auf die Sachen. Auch eine literaturgeschichtliche Stunde für das Altertum wird in der letztgenannten Schulordnung gefordert. Und noch eins: auch die deutsche Literatur findet hier, neben dem stilus, Beachtung: „die besten Werke der Nationalschriftsteller“ sollen fleißig gelesen, auf das Edle und Uedle im Ausdruck, auf Wahl im Gebrauch der Wörter und Wendungen aufmerksam gemacht werden“. Für die Philosophie wird auf Ernestis Initia verwiesen.

In Preußen erweisen sich diese Tendenzen in den Reformen, zu denen der Freiherr v. Zedlitz, der Unterrichtsminister Friedrichs des Großen, den Anstoß gab, wirksam. Sie haben; in Übereinstimmung mit des Königs Gedanken, vor allem die Absicht: die Lektüre der Alten, der Römer und der Griechen, auf den Sinn und Gehalt hinzuführen und durch den Verkehr mit den hervorragendsten und gebildetsten Männern des Altertums philosophische, dialektische und ästhetisch-literarische Kultur zu bewirken. Zedlitz gehörte übrigens zu den Anhängern der Basedowschen Reformpläne, wie er denn auch pädagogische Vorlesungen den preußischen Universitäten zur Pflicht machte und für den Basedowianer Trapp

den ersten Lehrstuhl für Pädagogik in Halle errichtete. Unter den Rektoren, die seine Gedanken verwirklichen halfen, ist Fr. Gedike in Berlin der bedeutendste. — Noch bemerke ich, daß durch Zedlitz das Oberschulkollegium als höchste, unmittelbar unter dem König stehende Behörde für das Erziehungs- und Bildungswesen gegründet wurde: die Loslösung des Bildungswesens von der Kirche tat damit einen großen Schritt vorwärts. Eine wichtige Anordnung dieser Behörde war die Einführung des Abiturientenexamens (1788), wodurch die schärfere Scheidung von Schul- und Universitätsunterricht angebahnt wurde, die das 19. Jahrhundert. durchgeführt hat.

Die Realschule. Mit einem Wort ist hier noch eines Verdienstes des Zeitalters der Aufklärung zu gedenken: es hat die Notwendigkeit der Loslösung einer besonderen Bürgerschule von der Latein- und Gelehrtenschule klar erkannt und in einer umfangreichen Literatur begründet und bestimmt, dazu auch die Anfänge ihrer Verwirklichung ins Leben gerufen. Auch hier weisen die Spuren auf Halle zurück. Nachdem schon am Anfang des 18. Jahrhunderts der Archidiaconus Semler hier eine Art Realschule oder vielmehr Kurse zur Fortbildung in mathematischen, mechanischen, naturkundlichen und handwerklichen Dingen einzurichten versucht hatte, freilich ohne dauernden Erfolg, war es ein Schüler Halles, J. J. Hecker, Prediger an der Dreifaltigkeitskirche in Berlin, der die erste wirkliche, rasch und kraftvoll sich entfaltende Bürgerschule ins Leben rief: die „ökonomisch-mathematische Realschule“ in der Kochstraße, wo sie, in veränderter Gestalt, noch besteht. Die Ankündigung vom Jahre 1747 stellt außer dem Elementarunterricht in der Religion Unterricht in der deutschen, französischen und lateinischen Sprache, ferner in den Wissenschaften: Geschichte, Geographie, Geometrie, Mechanik, Architektur und Zeichnen in Aussicht. Daran schlossen sich noch Kurse für allerlei gewerblichen Unterricht. Die Anstalt gedieh rasch und fand bald in einer Reihe von Städten Nachfolge. Wichtig ist noch, daß sie auch, wie die hallischen Anstalten, alsbald als Schullehrerseminar ihre Wirksamkeit über den Kreis ihrer eigenen Schüler auszudehnen begann.

Auch hier ist wieder sichtbar, wie es die allgemeine Entwicklung der Kultur und der Gesellschaft ist, die das Bildungswesen in seinem Fortgang bestimmt. Mit dem allmählichen Aufsteigen der Städte und des kaufmännischen und gewerbthätigen

Bürgertums entstand das Bedürfnis einer neuen Schulform, eines Schulkurses, der über das Ziel der allgemeinen Volksschule hinausführt, aber nicht in der Linie der Latein- oder Gelehrtenschule, sondern einer der Gegenwart und der Wirklichkeit zugewendeten Schule.

In diesem Zusammenhang mag auch des Philanthropismus und seines Anführers J. B. Basedow (1724—1780) gedacht sein. Der Grundzug in dem Wesen des Philanthropismus ist das Bestreben, einer lebendigen, natur- und zeitgemäßen, einer modern-realistisch-bürgerlichen Bildung neben oder gegen den überlebten altklassizistischen Betrieb der Lateinschulen Raum zu schaffen. Basedow war Professor an der Ritterakademie zu Sorö auf Seeland gewesen; das zu Dessau mit Unterstützung des Fürsten Leopold gegründete Philanthropinum (1774) ist eine ins Bürgerliche übersehte Ritterakademie, mit einem Einschluß Rousseaufcher Ideen. Der äußere Zuschnitt des Lebens ist auf das Naturgemäße gerichtet, mit Abstoßung des höfischen Wesens. Die Erziehung wird vor allem auf die Anregung des Ehrtriebes gestellt: den Stoch entbehrlich zu machen, wird ein System sichtbarer Belohnungen für Wohlverhalten eingeführt. Im Unterricht gilt das Moderne, Gemeinnützige und Enzyklopädische, wie es das „Elementarwerk“ (1774) zeigt: es ist ein Auszug aus allen Wissenschaften zum Schulgebrauch. Die Methode ist darauf gerichtet, das Lernen zum fröhlichen Spiel zu machen; besonders im Unterricht in Sprachen tritt dies hervor: Französisch und Lateinisch wird im lebendigen, anfangs auch spielenden Gebrauch gelernt, dann als Unterrichtssprache in den Wissenschaften zur vollständigen Fertigkeit gebracht, ganz wie es die Reformer des 17. Jahrhunderts wollten. — Die großen Erwartungen, die auch von einsichtigen Männern, wie Bedliß und Kant, auf das Unternehmen zu Dessau gesetzt worden waren, gingen nicht in Erfüllung, wenigstens nicht direkt; das Philanthropinum ging nach längerem Kränkeln ein, woran denn, außer Basedows persönlicher Unzulänglichkeit — er war ein großer Agitator, der sich auch etwas auf Reklame, aber sehr wenig auf die Künste des Regierens und Verwaltens verstand — auch der Umstand seinen Anteil hatte, daß es schon in die Zeit des aufgehenden Neuhumanismus fiel, von dessen literarischen Trägern die ganze Bewegung, der sehr unverächtliche Männer wie der treffliche Campe und der redliche Salzmann angehörten, verächtlich gemacht wurde; Raumers

Darstellung atmet noch den Haß und die humanistische Verachtung gegen alles, was Philanthropinismus, Realismus und Gemeinnützigkeit heißt. Doch ist der ausgestreute Same da und dort aufgegangen und hat Früchte getragen. Vor allem ist eins nicht zu vergessen: die körperlichen Übungen haben im Philanthropinum und dessen Tochteranstalten, darunter Schnepfenthal bei Gotha, zuerst volle Beachtung und Würdigung gefunden. Und ihr Bestreben, der Freude in der Schule eine Stätte zu bereiten, ist doch auch nicht spurlos vorübergegangen: unsere gegenwärtigen Schulen, so viel Beschwerden über Härte und Bedrückung sie zu hören bekommen, — es scheint das ewige Schicksal der Lehrer zu sein — sind, verglichen mit den Schulen des 18. Jahrhunderts, in denen der Stoc noch sein allgegenwärtiges Regiment führte, sehr „philanthropische“ Anstalten.

Die Volksschule. Das wesentlich Neue in diesem Zeitalter ist der Übergang der Volksschule von der Kirche an den Staat und die Durchführung des allgemeinen Schulbesuchs als staatsbürgerlicher Zwangspflicht. Im 16. Jahrhundert war die Volksschule noch wesentlich ein Anhang der Kirche, am Ende des 18. Jahrhunderts ist sie in allen deutschen Ländern aus einem *ecclesiasticum* zu einem *politicum* geworden: der Staat hat das Schulregiment übernommen, das er freilich noch in weitem Umfang durch Geistliche in seinem Auftrag ausüben läßt. Im 16. Jahrhundert war der Schulbesuch eine kirchliche Pflicht und wurde durch kirchliche Visitationen und Mahnungen, soweit ihre Wirksamkeit eben reichte, eingeschränkt, am Ende des 18. Jahrhunderts war die Schulpflicht eine anerkannte bürgerliche Pflicht: sie bedeutete für die Gemeinde die Zwangspflicht zu Leistungen für die Schule, für die Familie, den, wenn nötig, durch Strafen erzwungenen Schulbesuch der Kinder.

Zum erstenmal, soviel ich sehe, ist das Prinzip des Schulzwangs in der weimarischen Schulordnung von 1619 ausgesprochen worden; es wird den Pfarrern und Schulmeistern zur Pflicht gemacht, über alle Knaben und Mädlein vom 6. bis 12. Jahr ein Register zu halten, „auf daß mit denen Eltern, welche ihre Kinder nicht wollen zur Schule halten, könne geredet werden, auch auf Bedarf durch Zwang der weltlichen Obrigkeit dieselben ihre schuldige Pflicht in acht zu nehmen angehalten werden mögen“. Und zwar sollen die Schüler das ganze Jahr, Sommer und Winter, stetig in die Schule gehen, „also daß sie

keinen Tag noch Stunde versäumen, ohne allein in der Ernte, da man ihnen 4 Wochen, desgleichen in den Kirmessen etliche Tage soll zur Feier geben“. Der berühmte Schulmethodus Ernsts des Frommen von Gotha (1642) nimmt dieses Prinzip mit der Bestimmung auf, daß alle Kinder vom zurückgelegten fünften Jahre ab die Schule so lange besuchen sollen, bis sie, „was ihnen zu wissen nötig ist, gelernet haben und von den Vorgesetzten zur Loszählung tüchtig erachtet werden“. Für jede versäumte Stunde werden die Eltern das erstemal mit 1, dann steigend bis zu 6 Groschen gebüßt. Man darf annehmen, daß die Verordnungen des Herzogs Ernst vielleicht als die ersten unter allen Schulordnungen, ohne allzu großen Abzug in der Wirklichkeit durchgeführt worden sind; er selbst machte mit nie ermüdender Tätigkeit — princeps otiosus Deo exosus, war sein Wahlspruch — über dem Bildungswesen seines kleinen Landes.

Im Verlauf des folgenden Jahrhunderts sind wohl alle evangelischen Gebiete mit ähnlichen Bestimmungen gefolgt. Nachweisungen bietet Vormbaums Sammlung evangelischer Schulordnungen. Im ganzen sind die kleineren Territorien vorangegangen, die großen mit einiger Verspätung nachgefolgt. Ich hebe nur aus der Entwicklung in Brandenburg-Preußen ein paar Punkte hervor. Eigentlich ist es hier erst unter Friedrich Wilhelm I. zu durchgreifenden Maßregeln gekommen; der gute Wille des Großen Kurfürsten wurde auch durch den Zwiespalt der Konfessionen (die Dynastie war bekanntlich seit 1613 reformiert) gelähmt, und die folgende Regierung des ersten Königs hat, bei ihrer Richtung auf das Glänzende, für die Bildung der Massen geringes Interesse. Friedrich Wilhelm I. faßte die Sache am anderen Ende an, seine Teilnahme war mehr dem gemeinen Mann, als der Gelehrsamkeit und Bildung zugewendet. Dem Gönner und Schätzer Frandes lag es vor allem daran, die Elemente des Christentums jedermann zuzuführen. Daneben wußte er aber auch die Bedeutung einer elementaren Schulbildung für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit seiner Untertanen und Soldaten zu schätzen. So hat er erst, durch Verordnungen der Jahre 1716/17, die allgemeine Schulpflicht eingeführt, auch für die ökonomische Fundierung besonders der Landschulen, soviel in seinen Kräften stand, Sorge getragen. Einen gewissen Abschluß der Entwicklung bildet das General-Land-Schul-Reglement, unter seinem Nachfolger 1763 erlassen. Die Schulpflicht wird hier festgesetzt auf die Zeit von

spätestens dem 5. bis zum 13. oder 14. Lebensjahre, „bis sie nicht nur das Nötigste vom Christentum gefasset haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von demjenigen Red und Antwort stehen können, was ihnen aus den approbierten Lehrbüchern beigebracht werden soll“. Schulversäumnis wird mit Geldbuße an die Schulkasse bestraft. — Die Schulzeit ist, wie üblich, täglich vormittags von 8—11, nachmittags von 1—4, ohne Mittwochs und Sonnabends. Die Unterhaltung der Schule und der Lehrerwohnung liegt der Gemeinde ob; der Lehrer ist daneben auf das Schulgeld angewiesen: es wird hier festgesetzt auf wöchentlich 6 Pf. von den Abschützen, 9 von denen, die lesen, 12 von denen, die lesen und schreiben, im Sommer aber nur $\frac{2}{3}$ davon. Im Fall der Armut wird der Betrag aus dem Klingelbeutel oder der Dorfkasse bestritten. Die Schulaufsicht liegt dem Pfarrer und dem Superintendenten ob: dieser soll einmal im Jahr die Schule besuchen, jener zweimal wöchentlich, auch mit den Lehrern Konferenzen und Lehrstunden abhalten. —

Die Gegenstände des allgemeinen Schulunterrichts blieben zunächst dieselben wie im 16. Jahrhundert: Lesen, Schreiben, Religion und Gesang. Allmählich setzt sich daneben das Rechnen und allerlei Sachkunde von natürlichen und geschichtlichen Dingen durch. Dagegen schied das Lateinische, das in der weimarischen Ordnung von 1619 als auch in Dorffschulen getrieben erwähnt wird, aus, der gothaische Methodus kennt es nicht mehr. Dafür wird hier in den späteren Ausgaben für die oberste Stufe, wenn sie alle anderen lectiones absolviert haben, ein Unterricht in den Realien angeordnet: außer dem Rechnen etwas aus der Maßlehre und Naturhistorie, ferner auch von geist- und weltlichen Landsachen, wobei immer von dem Nächsten und in der Anschauung Gegebenen auszugehen ist. In dem preussischen Reglement von 1763 ist die Substanz des Unterrichts noch durchaus Lesen, Schreiben, Religion, Gesang und etwas Rechnen; daneben wird nur ein berlinisches Lesebuch erwähnt, das Allgemeine von Gott, von der Welt und dem Menschen, und ein Lehrbüchlein zum Unterricht der Kinder auf dem Lande in allerhand nötigen und nützlichen Dingen. Etwas weiter geht die kursächsische Schulordnung von 1773: außer dem Rechnen, worin die Fähigsten es bis zur Regelbetri bringen, ist den Größeren „das Leichteste, Nötigste und Nützlichste aus der Erdbeschreibung, aus der geistlichen und weltlichen Geschichte, besonders des Vaterlandes, aus

der Augsburgerischen Konfession, etwas von der Stadt- und Landwirtschaft, von den Handwerken und Professionen, von geist- und weltlichen Ämtern, von den allgemeinen Kirchen- und Landesgesetzen, von dem Gebrauch des Kalenders, der Zeitungen und anderer im gemeinen Leben nützlichen Dinge auf eine erzählende, angenehme Weise bekannt zu machen“. So bescheiden die hier bezeichneten Aufgaben sind, so wird man doch Ursache haben zu glauben, daß die Wirklichkeit in weitestem Umfang auch dahinter noch erheblich zurückblieb. Schon die Durchführung der allgemeinen Schulpflicht stieß überall auf harte Widerstände: Armut, Sorglosigkeit, Trägheit, Eigensinn der Eltern, auch Eigennutz der Herrschaften; vielfach begegnen uns Exemtionen: für den Sommer bloß Halbtagschule, und auch diese nur an drei Tagen der Woche. Und die festgesetzten Geldstrafen für Versäumnis werden oft nicht beizutreiben gewesen sein. Doch wird am Ende dieser Epoche nicht leicht ein Kind ganz ohne allen Schulunterricht geblieben sein. Dann aber die inneren Hemmungen: Überfüllung der Schulen und vor allem die meist ganz unzulängliche Bildung der Lehrer. Eine eigentliche Berufsbildung der Lehrer gab es noch nicht; Lehrerseminare beginnen erst am Horizont aufzutauchen; die von Halle ausgehenden Waisenhäuser in Preußen (Königsberg, Züllichau, Stettin u. a.), dann die Hecker'sche Realschule begannen als solche eine bescheidene Wirksamkeit. Auch die Pfarrer nahmen sich des Unterrichts der Lehrer wohl nicht selten mit Hingebung und Liebe an; in dem Reglement von 1763 wird ihnen die Unterweisung der Lehrer zur Pflicht gemacht. Aber für die große Masse der Dorfschullehrer blieb noch der alte Zustand, sie hatten nie etwas gelernt, als was sie selbst einst aus einer Dorfschule mit davongebracht hatten. In den größeren Kirchdörfern waren regelmäßig die Küster zugleich Lehrer, in den kleinen Dörfern Handwerker, namentlich die sitzenden, die ihr dürftiges Einkommen durch die paar Groschen Schulgeld zu vermehren trachteten; wurde doch erst 1738 durch eine preußische Verordnung den Schullehrern auf dem Lande das Schneidermonopol im Dorf zur Besserung ihrer Lage vorbehalten. Die Künste solcher Männer gingen natürlich über Lesen und Schreiben und, wenn es hoch kam, ein wenig Rechnen nicht hinaus; von Methode keine Rede. So ist es verständlich, wenn der Unterricht vielfach in den ersten Elementen stecken blieb. Und auch in den besseren Schulen kamen viele Kinder, namentlich bei unregelmäßigem Schulbesuch, über ein wenig Lesen und

Auswendiglernen nicht hinaus. Ich erinnere mich aus der ersten einlässigen Dorfschule, die ich besuchte, noch eines solchen Zustandes: das Lesenlernen blieb für manche, die bloß die Wintermonate in die Schule kamen, eine jahrelange Mühsal, durch Buchstabieren, Syllabieren bis zum Wörterlesen hingeschleppt, und doch ohne ganzen Erfolg, das Schreiben ein kümmerliches Nachmalen der Buchstaben; der Hauptertrag langer Plage: das Herplappern des immer wieder auswendig gelernten Katechismus und einiger Sprüche und Kirchenlieder.

Man kann die Frage erheben: lohnte es sich, die allgemeine Schulpflicht mit Zwang durchzuführen, wenn die Schule nicht mehr zu bieten vermochte? Wäre es nicht ratsamer gewesen, die Sache in den freien Willen gestellt sein zu lassen, wenn das alles blieb, was durch Zwang zu erreichen war? Man kann den Ingrim, mit dem Pestalozzi von solchem erzwungenen Schulunterricht als von einem Seelenmord spricht, verstehen: die Betätigung der natürlichen Kräfte des Leibes, der Sinne und des Verstandes lahmgelagt durch die jahrelange Ansetzung an die Schulbank, das Anstarren toter Buchstaben und das Auswendiglernen unverstandener Formeln. Und doch: es war der Weg zur Emporbildung, ein dunkler Weg, der doch zum Licht führte. Eben der durchgeführte Schulzwang war es, der nun als eine Verpflichtung zu besseren Leistungen von allen Männern empfindlicheren Gewissens empfunden wurde; der Staat hatte damit, daß er die Schulen füllte, eine Pflicht auf sich genommen, die er einlösen mußte, die Pflicht: nun auch für Schullehrer zu sorgen, die im Besitz einer berufsmäßigen Vorbildung wirkliche Volksbildner zu werden vermöchten. Freilich, die Herrscher waren zurzeit meist noch harthörig gegen diese Pflicht: man weiß, wie der große König die ausgedienten Soldaten in den Schulstellen unterzubringen befahl; so kosteten ihm weder die Soldaten noch die Schulen Geld. Dachte Friedrich der Große so, schien ihm eine über das ganz Elementare hinausgehende Bildung des Landvolkes sozialpolitisch bedenklich — „sonst laufen sie in die Städte und wollen Sekretärs und so was werden!“ —, so wird man es den Landjüngern nicht allzu übel nehmen dürfen, daß sie als Patrone der Landschulen sich nicht allzusehr beeiferten, auch nur das Gebotene notdürftig zu leisten.

Hier aber wäre es undankbar, eines Mannes nicht zu gedenken, der einen Lichtpunkt in der Geschichte des brandenburgisch-preussischen Landschulwesens darstellt, des märkischen Edelmanns

Friedrich Eberhard v. Rochow auf Netahne bei Brandenburg. In dem Gefühl, daß Aufgabe und Pflicht der Herren die Führung ihrer Untergebenen zu höherem Lebensinhalt sei, nahm er sich der Hebung der Schulen auf seinen Gütern mit persönlichster Arbeit und Teilnahme an, stattete Schulen und Lehrer anständig aus und schrieb selbst Lehrbücher für die Schüler und Lesebücher für seine Bauern. War er unter seinen Standesgenossen darum bei vielen scheel angesehen, so wußte ein Mann wie der Freiherr v. Zedlitz ihn zu schätzen; und seine Schulen haben als Vorbild doch ihre Wirksamkeit gehabt. Auch geht die Errichtung des ersten eigentlichen Lehrerseminars, vom Domkapitel in Halberstadt, dem er angehörte, 1778 gegründet, auf ihn zurück.

Zum Schluß noch die Anmerkung, daß neben den öffentlichen Schulen in weitestem Umfang auch noch Privatschulen bestanden, vor allem zahlreich in den Städten, wo sie als „Winkelschulen“ vielfach verfolgt wurden, sich aber immer wieder als unausrottbar erwiesen: ein Beweis doch wohl für das Bedürfnis. Es sind unter diesen Privatunternehmungen, die die alten deutschen Lese- und Schreibschulen fortsetzen, dauernde Anstalten mit beträchtlicher Schülerzahl, aber ebenso kleine Augenblickszirkel, in denen ein paar Familien für ihre Kinder einen Präzeptor oder eine Lehrerin annahmen, oder in denen eine versorgungsbedürftige Person einige Schüler zusammenbrachte. Klagen darüber sind häufig, um entzogenen Schulgelbs oder der Zucht entlaufener Schüler willen, aber auch Verdächtigung der Lehre, vor allem der Religion in solchen „Heckenschulen“, wie sie im Westen genannt wurden, ist nicht selten. Im übrigen war der Unterricht selbst von dem in öffentlichen Schulen kaum verschieden, die Lehrer hier wie dort ungelernte Autodidakten. Erst mit der Entwicklung des Seminarwesens und der Hebung der öffentlichen Schulen sind jene parasitischen Gebilde mehr und mehr ausgestorben.

So viel über die Entwicklung des Schulwesens im 18. Jahrhundert.

Noch ist aber ein wichtiges Moment zu erwähnen: in eben diesem Zeitalter, besonders seit der Mitte des 18. Jahrhunderts, gewann neben der Schule und Kirche ein anderes Bildungsmittel gewaltige Bedeutung: die Lektüre. Das deutsche Volk, die Masse der bürgerlichen Bevölkerung hat erst in dieser Zeit zu lesen begonnen, zu lesen um der Bildung willen. Bisher hatte man in Bürger- und Bauerhäusern religiöse Bücher, Bibel und

Gesangbuch und Predigtsammlungen um der Erbauung willen gelesen, jetzt begann man Schriften weltlichen Inhalts um der Aufklärung des Verstandes, der Erweiterung der Weltkenntnis und der Berichtigung des Urteils willen zu lesen. Mit Chr. Thomasius beginnt jene neue Form der Schriftstellerei: nicht für gelehrte Absichten, auch nicht für die Zwecke religiöser Belehrung, sondern für die Aufklärung aller Stände. Seine deutsche Monatsschrift (1688) ist die erste Zeitschrift, seine Abhandlungen der philosophischen Wissenschaften, der Logik, der Ethik in deutscher Sprache sind die ersten Lehr- und Lesebücher für „Gebildete aller Stände“, wie gegenwärtig derartige Unternehmungen auf ihre Titel setzen; Thomasius fährt statt dessen auf dem Titelblatt seiner „Einleitung in die Vernunftlehre“ fort: „worinnen durch eine leichte und allen vernünftigen Menschen, waserlei Standes oder Geschlechtes sie sein, verständliche Manier der Weg gezeigt wird, ohne die Syllogistica das Wahre, Wahrscheinliche und Falsche voneinander zu entscheiden und neue Wahrheiten zu erfinden.“ Man sieht, er wendet sich durchaus an den „allgemeinen Leser“, das „Frauenzimmer“ eingeschlossen; der eigentliche Zweck des Buches ist, ihm Mut zu machen gegen die „pedantische“ Gelahrtheit, die auf den Universitäten herrscht, und sich getrost seines gesunden Menschenverstandes zu bedienen. Die „Vernünftigen Gedanken“ Chr. Wolffs folgen dieser Spur, wenn sie auch ein wenig akademischer sich halten. Und die zweite Hälfte des Jahrhunderts bringt dann die Masse der popularphilosophischen Literatur, wozu auch die französischen Abhandlungen der friderizianischen Akademie gehören. An die Monatsschrift schließen sich die sogenannten „moralischen Wochenschriften“. Von England über Hamburg nach Deutschland eingewandert, machen sie sich zum Geschäft, dem allgemeinen Leser die Aufklärung in kleinen Rationen zuzuführen und sie so desto leichter verdaulich zu machen. Gottsched, auch Herausgeber einer solchen (der „Vernünftigen Tadelrinnen“), beginnt von Leipzig aus seine fruchtbare, auf die Hervorbringung einer deutschen Literatur in Prosa und Versen gerichtete Tätigkeit. Literaturzeitungen übernehmen ihr Vermittlergeschäft zwischen Autoren und Lesern. Haller, Klopstock, Gellert werden Lieblinge des deutschen Volks. So ist im 18. Jahrhundert ein gebildetes Publikum erwachsen, das mit lebhaftem Interesse der geistigen Bewegung folgt. Und zu der Lektüre kommt das Theater, auch dies eins der wichtigen neuen Bildungsmittel, die das Zeitalter

der Aufklärung hervorgebracht und in den Dienst seiner pädagogischen und moralischen Zwecke gestellt hat. Denn die neue Schaubühne will nicht nur belustigen, sondern vor allem zugleich bessern und belehren, über Tugend und Laster, über Weisheit und Torheit und ihre Folgen den aufmerkenden Zuschauer aufklären. Endlich verdankt auch die „Jugendliteratur“ diesem Zeitalter ihre Entstehung: Lesebücher aller Art, Kinderfreunde, mit lehrreichen und moralischen Erzählungen, Gedichten, Geschichten und Gesprächen, Robinsonaden, auch Wochenblätter für Kinder (das erfolgreichste darunter Chr. F. Weiße's Kinderfreund, 1775 ff.), sie sind in dem lehrhaften Zeitalter der Aufklärung aufgekomen, dem Zeitalter mit dem glücklichen Glauben, daß niemand, wenn ihm nur das Gute und Rechte in deutlichen und rührenden Bildern vor Augen gestellt wird, das Schlechte und Falsche tun wird. Die Sokratische Zuversicht: daß niemand mit Wissen und Willen fehlgelt, ist die Überzeugung auch der deutschen Aufklärung und die Grundlage ihres leidenschaftlichen und hoffnungsfreudigen Enthusiasmus für Erziehung und Belehrung der Jugend.

Das katholische Bildungswesen. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts haben sich auch die katholische und protestantische Hälfte des deutschen Volkes, die nach dem großen Dissidium des 16. Jahrhunderts verschiedene Wege gegangen waren, auf dem Boden der Aufklärung wieder zusammengefunden. Wie in der Philosophie und Wissenschaft, in der Sprache und Literatur, so suchten auch im Gebiet des Bildungswesens die katholischen Territorien den Anschluß an die vorausgeeilten protestantischen Gebiete wiederzugewinnen. Auf das Einzelne kann hier nicht eingegangen werden; ich erinnere bloß an das Vorgehen der beiden führenden Staaten. In den Ländern der Habsburger und der Wittelsbacher beginnt um die Mitte des 18. Jahrhunderts, dort unter Maria Theresia, hier unter Maximilian Joseph eine Reform des gesamten Bildungswesens, anhebend von den Universitäten und herabgehend bis zur Volksschule, die überall denselben Charakter hat: Verstaatlichung und Verweltlichung, Modernisierung und Realisierung, wenn die Wortbildung gestattet ist, des Unterrichts. In Wien wurden unter der Leitung des Leibarztes der Kaiserin, des Niederländers G. van Swieten, zuerst in die medizinische, dann auch in die übrigen Fakultäten die moderne Wissenschaft und der moderne Unterrichtsbetrieb eingeführt. Es folgten die mittleren Schulen; das Ansehen der

Jesuiten, die auf diesem Gebiete bisher die Herrschaft gehabt hatten, war längst im Sinken. Der Herrenstand, der vorzugsweise bei ihnen seine Bildung gesucht und im 16. und 17. Jahrhundert auch in befriedigendem Maße gefunden hatte, war der logisch-metaphysischen Disputationen und der humanistischen Eloquenz und Schulpoesie hier wie überall überdrüssig geworden; daher neben ihnen ein jüngerer Orden, die Piaristen, Eingang gefunden hatte, der den Forderungen der Neuzeit mehr entgegenkam. Im Jahre 1752 wurde ein neuer Studienplan den Anstalten aufoktroiert, deutsche Sprache und moderne Wissenschaften eingeführt und die Schulen unter die Aufsicht von Staatsbehörden gestellt. Als es 1773 zur Aufhebung des Jesuitenordens kam, wurde das Vermögen der Kollegien eingezogen und zum großen Teil für die Verbesserung des Volksschulwesens verwendet. Ein neuer Studienplan, von dem Piaristen Marx verfaßt, wurde 1775 erlassen; er legt Gewicht auf das Deutsche und die Realien und brachte die Anordnung einer Schlußprüfung, durch die erst der Zugang zum philosophischen Studium erworben wurde. Das niedere Schulwesen erhielt durch den Abt Felbiger von Sagan, der sich Heßers Anstalten in Berlin zum Muster nahm, eine neue Gestalt; er hatte zuerst in dem preußisch gewordenen Schlesien seine reformatorische Tätigkeit entfaltet und wurde dann auf Ersuchen der Kaiserin nach Österreich beurlaubt, wo er im Jahre 1774 den Erlaß der „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen“ bewirkte. — In Bayern war es ein Schüler Chr. Wolffs, J. A. Jäckstatt, der den Anstoß zur Modernisierung zuerst der Landesuniversität Ingolstadt (1752), dann auch des mittleren und niederen Schulwesens gab; ein neuer Studienplan erschien im Jahre 1774, nach der Aufhebung des Jesuitenordens. Gleichartige Bestrebungen setzten sich um dieselbe Zeit auch in den großen geistlichen Territorien am Main und Rhein durch.

Charakteristisch für die Reformen in den katholischen Staaten ist eine gewisse Plötzlichkeit; während im protestantischen Norden die Dinge sich allmählich und organisch entwickelten, wurde in Österreich und Bayern die „Aufklärung befohlen“. Eine Neigung zu bureaukratischem Schematisieren und Kontrollieren, die Lehrern und Schülern den Atem benimmt, tritt vielfach hervor; nicht minder auch das Verlangen, die Früchte schnell reifen zu sehen: ein harter Utilitarismus ist vor allem in den Verordnungen Josephs II. sichtbar. Und damit hängt dann auch die Neigung

zu ebenso plötzlich eintretenden Reaktionen zusammen. Sie beginnen in Österreich mit Leopold II., in Bayern mit Karl Theodor. Auf protestantischem Boden steht die Episode, die an Friedrich Wilhelms II. nicht rühmlichen Namen geknüpft ist, in der gleichen Linie.

Schlußbetrachtung. Überblickt man den Gang der Entwicklung des Bildungswesens in diesem Zeitalter im ganzen, so treten drei herrschende Tendenzen deutlich hervor: fortschreitende Verstaatlichung, Verweltlichung und Verbreiterung. Verstaatlichung: die Leitung und Aufsicht über die Bildungsanstalten geht von der Kirche auf den Staat über, der sich dafür eigene Behörden zu schaffen beginnt, soweit er nicht einstweilen Geistlichen in seinem Auftrag die Funktion überläßt. Verweltlichung: die Herrschaft der Theologie, die Unterstellung aller Lehre unter die Gesichtspunkte der Kirchenlehre schwindet, sichtbar auf der Universität, wo die moderne Philosophie und Wissenschaft sich vollständig von der Kontrolle der Kirche emanzipiert und die führende Rolle übernommen hat. Aber auch im mittleren und selbst im niederen Schulwesen hat der konfessionelle Religionsunterricht die herrschende Stellung eingebüßt oder wenigstens, wie in der Volksschule, weltliche Unterrichtsfächer neben sich zulassen müssen. Verbreiterung: die Kreise, die von dem Einfluß des Bildungswesens erreicht werden, dehnen sich immer mehr aus; mit dem Durchdringen der deutschen Sprache, der Nationalisierung der Philosophie und Literatur entsteht jene breite Schicht der gebildeten bürgerlichen Gesellschaft, die Bücher und Zeitschriften liest, Theater besucht, für Kunst und Wissenschaft und öffentliches Leben sich interessiert. Auch der Eintritt der Frau in die Gesellschaft hängt damit zusammen. Und auch die Massen kommen einen Schritt vorwärts; wenn die Volksschule des 18. Jahrhunderts vielfach auch den Namen einer Bildungsanstalt kaum noch verdient, so ist durch die allgemeine Schulpflicht doch die Emporhebung der Massen vorbereitet worden, die das 19. Jahrhundert verwirklicht hat.

3. Kapitel.

Die neue Ideenwelt am Ausgang des 18. Jahrhunderts.

Ich will in diesem Kapitel die Natur der beiden großen Tendenzen ein wenig eingehender darlegen, die seit den sechziger Jahren die Ideen der Aufklärung in der Herrschaft über

die geistige Welt abzulösen beginnen: den Naturalismus und den Neuhumanismus. Schon in dem vorausgehenden Kapitel sind wir ihrem Einfluß da und dort begegnet; ihre volle Wirksamkeit erreichen sie erst in dem großen Neubau des gesamten Bildungswesens am Anfang des 19. Jahrhunderts.

Die naturalistische Strömung des Denkens und Empfindens, die einen so hervorstechenden Zug in der Physiognomie des letzten Drittels des 18. Jahrhunderts ausmacht, geht auf Rousseau (1712—1778) zurück. Jean Jacques, wie ihn seine Zeitgenossen gern nennen, der Bürger von Genf, ist einer der größten Empörer, die je gelebt haben; er empört sich gegen sein ganzes Zeitalter und alles, was in ihm gilt und groß dasteht, gegen seine Einrichtungen und Lebensordnungen, gegen seine Gedanken und Wertungen. Und er zwingt durch die unwiderstehliche Gewalt seiner leidenschaftlichen, aus den Tiefen einer verwundeten Seele hervorbrechenden Rede die Leser zu gleicher Empörung. Alles, was er um sich sieht, alles, worauf die Zeit stolz ist, erregt ihm Entrüstung. Der Hof und das höfische Wesen, die vornehme Welt und ihre Luruskultur, die Zweiteilung der Menschen in Herren und Bediente, worauf jene beruht, die freigeistigen Philosophen und Literaten, die über diese Gesellschaft lästern und mit ihr zu Tische sitzen, die Kirche, die auf die Lehre von dem natürlichen Verderben des menschlichen Wesens und der jenseitigen Welt ein Reich diesseitiger Herrschaft über die Seelen errichtet hat, die ihre Unterstützung des Reiches von dieser Welt mit Reichtum und Wohlleben sich zahlen läßt. Mit der Empörung und dem Stolz des zum Selbstbewußtsein erwachten Proletariers tritt er diesem ganzen Wesen gegenüber: alles auf Glanz und Schein, auf Außerlichkeit und Lüge gebaut, ohne eigentliche, echte, natürliche Werte, die das Herz unmittelbar empfindet und genießt.

In letzter Absicht ist es eine Umstimmung des innersten Wesens, worauf diese Umwertung aller Werte beruht: diese Auflehnung eines tiefen und leidenschaftlichen Herzens richtet sich gegen das Prinzip der ganzen neuzeitlichen Kultur, gegen den herrschenden Intellektualismus, gegen die Alleinherrschaft des rechnenden und reflektierenden Verstandes, der in der Aufklärung kulminiert. Die ganze Welt in Begriffe und Formeln zu fassen, ist das Vorhaben dieses Verstandes, um dann die Wirklichkeit selbst nach diesen Formeln zu beurteilen, und wo sie sich nicht in sie schickt, sie zurecht zu zwingen oder zu unterdrücken. Dieser

intellektualistische Rationalismus, der vor dem Leben und der Natur keine Achtung hat, der sie rücksichtslos unter das Joch der Formel und des Systems beugt, das ist die feindliche Macht, der Rousseau sein empfindliches Wirklichkeitsgefühl entgegensetzt. Die ganze Neuzeit hat jener Anschauung bisher gehuldigt: der Verstand des Menschen allerhöchste Kraft, er führt durch Wissenschaft zur Philosophie und Aufklärung, und dadurch zugleich zur Verbesserung des Willens und Lebens, zur Kultur und zum Glück. Gegen diese Anschauung schleudert Rousseau in seiner Erstlingschrift jenen leidenschaftlichen Protest: nein, Wissenschaften und Künste haben die Menschen nicht besser und tugendhafter, und auch nicht glücklicher gemacht. Der Naturzustand, der von der Wissenschaft nichts wußte, der nach Instinkt und Gefühl lebte, war glücklicher als dieser sogenannte Kulturzustand. — Es ist dieser Ton, der hinfort einen so seltsam kontrastierenden Klang in den bisher einmütigen Fortschrittsjubel bringt, die negative Wertung der Reflexion, der Wissenschaft, der Kultur, die endlich in Schopenhauers Pessimismus ausklingt.

Mit solchen Empfindungen blickt nun der durchdringende Kritiker der geltenden Kulturwerte auch in das Erziehungswesen; es gibt ihm zu neuer Empörung Anlaß; im *Emile* (1762) kommt sie zum Ausdruck. Die Erziehung und Bildung, wie sie ist, unterdrückt und knechtet die Natur, statt sie zu befreien und vollenden. Man läßt die Kinder zur Natur, zu den Dingen selbst überhaupt gar nicht kommen; von klein auf nimmt man sie gefangen mit Begriffen und Formeln; Auswendiglernen ist die Form des Unterrichts, Gelehrsamkeit sein Ziel. Dinge, womit man Staat machen kann in der Gesellschaft, fremde Sprachen und allerlei Bildungsfutter, die gelten in den Schulen; auf gesundes Urteil, auf Weisheit, die zur rechten Stellungnahme den Dingen und dem Leben gegenüber befähigt, wird nirgends etwas gegeben. Und so in der Erziehung des Willens: Bildung des Herzens, Entwicklung des Willens zu edler Gesinnung und charaktvoller Selbstdurchsetzung, die haben keinen Kurs, dagegen korrektes Benehmen, *conduite* und *savoir vivre*, das sind die geschätzten und erstrebten Früchte. Also überall: konventionelle Werte statt der natürlichen, ursprünglichen und ewigen Werte, Schein und Prunk an Stelle der Wahrheit und Einfalt der Natur. — Kein Wunder, daß die Natur sich gegen solche Erziehungsexperimente sträubt, daß der fortgesetzte Zwang eines Abrichtungsverfahrens nötig ist, jene künstlichen Dinge, das Auffagen der lateinischen Grammatik,

die dürftige Fertigkeit des Parlierens in fremden Sprachen, das Herbeten unverständener und unverständlicher Formeln eines theologischen Systems in die Jugend hineinzubringen. Und wie im Unterricht, so in der Erziehung: auch hier beständiger Zwang und Drang, Schelten und Strafen, um den natürlichen Willen zu brechen und allerlei konventionelle Sitte und Sittlichkeit, allerlei Formen des Verhaltens und der Konduite einzuhämmern.

Das ist die negative Seite des Émile. Er hat aber auch eine positive. Rousseau ist nicht Pessimist; er hält nicht, wie Schopenhauer, die Kultur oder das Leben überhaupt für einen faux pas. Es gibt ein Leben, das lebenswert ist; es ist nicht jenes übernatürliche Leben, das die Kirche lehrt, aber nicht lebt, sondern das natürliche und ursprüngliche Leben, wie es die Natur selbst im Menschen angelegt hat, wie es sich in dem nicht durch falsche Kultur verderbten Menschen entfaltet. Es gibt auch eine Kultur, die nicht schlechter und nicht unglücklicher macht, das ist die Kultur, die nichts ist als Entwicklung und Vollendung der natürlichen Anlagen und Kräfte des Menschen. Zu solcher Kultur will Rousseau in seiner Erziehungslehre und seiner gleichzeitig erschienenen Staatslehre (*Contrat social*) den Weg weisen. Die wahre, die naturgemäße Erziehung setzt sich nicht zum Ziel, den Menschen nach einem vorgefaßten Schema abzurichten und für eine Stellung in der Gesellschaft zu dressieren, sie läßt sich vielmehr von der Natur selbst leiten, von der Natur im Zögling, die durch triebhafte Regungen des Willens andeutet, wohin sie will. Sie läßt ihm Raum, seine Kräfte zu betätigen und dadurch an den Dingen und Menschen Erfahrungen zu machen: die einzig mögliche Weise, zu wirksamer Einsicht über das angemessene Verhalten zu ihnen zu kommen. Sie ist nur behilflich, ihm seine Erfahrungen deuten zu helfen und mit leiser Hand allzu harte und zerstörende fernzuhalten. Und ebenso wie sittliche Bildung eigentlich nur durch eigenes Handeln und Erleben erworben werden kann, steht es auch mit der intellektuellen Kultur: was man selbsttätig erfährt, das allein bildet, nicht aber, was von außen dem Untätig-Teilnahmlösen aufgedrängt wird. Das ist der große Irrtum des herrschenden Systems, daß es glaubt, selbst dem Widerwilligen Bildung aufzwingen zu können. Nur was durch das innere Formprinzip gestaltet wird, geht in organische Bildung über; nur was durch Betätigung der eigenen Kräfte angeeignet wird, geht in geistige Bildung über.

Damit ist die erste Maxime einer gesunden Unterrichtslehre gegeben: abwarten, bis die Triebkräfte des Erkennens sich regen und nach Beschäftigung verlangen; dann mit Bescheidenheit ihnen angemessene Gelegenheit zur Betätigung zuführen. Durch die Kräfte der sinnlichen Anschauung ist das Kind zuerst der Wirklichkeit aufgetan; das Verlangen nach Anschauung der Dinge ist die ursprünglichste Äußerung des Erkenntnistriebes. Der Erzieher wird dem Verlangen durch die Zuführung der Dinge selbst oder ihrer Abbilder entgegenkommen. Aber nicht bloß anschauen will das Kind die Dinge, sondern auch sie erfassen und handhaben; indem es seine Kräfte an ihnen versucht, lernt es erst ihre ganze Natur kennen. So wächst Emil in ländlicher Umgebung auf und lernt alle die Künste spielend üben, wodurch der Naturmensch die erste solide Erkenntnis der Wirklichkeit erlangt. Nicht aus Büchern und Papier gewinnt er ein abstraktes Wissen um die Dinge, sondern durch täglichen Verkehr mit ihnen erreicht er eine wirkliche Vertrautheit mit ihrem Wesen und Verhalten; er ist in der Umgebung heimisch, ohne Geographie gehabt zu haben; er kennt die Erscheinungen am täglichen und nächtlichen Himmel, ohne je von Astronomie und Armillarsphäre gehört zu haben. So ist das Fundament der Realkennntnis gewonnen. Allmählich erwacht in ihm der Verstand, das Verlangen, die Ursachen der Erscheinungen kennen zu lernen. Und nun ist wieder der Erzieher da, nicht um ihm die Gesetze der Physik vorzusagen und abzufragen, sondern ihm behilflich zu sein, selbst hinter die Dinge zu kommen; er wird dazu tun, zunächst ihm die Dinge fraglich zu machen, dann ihm helfen, die verborgenen Zusammenhänge selbst zu finden und das Gesetz der Erscheinung zu erfassen. Zuletzt regt sich in dem Jüngling die Vernunft, das Verlangen, das Ganze der Dinge, ihren Sinn und Zusammenhang zu erkennen. Und hier tritt nun nicht Belehrung durch Auswendiglernen dogmatischer Formeln, sondern Anregung durch ein persönliches Bekenntnis ein: das Glaubensbekenntnis des „savoyischen Vikars“ gibt dem Zögling nicht die Antwort auf die letzten Fragen, sondern eine Antwort, die aus dem Herzen eines hochgestimmten Mannes kommt und darum dem gleichgestimmten Jüngling zu Herzen geht.

Das ist das neue Bildungsideal: nicht Abrichtung zum gehorsamen Untertan, zum korrekten Gesellschaftsmenschen, zum blinden Anhänger eines kirchlichen Systems, sondern Bildung

zum Menschen, Bildung zur vollen freien Persönlichkeit durch Entwicklung aller von der Natur in dieses Wesen gelegten Kräfte, Bildung zur Humanität.

Der Einfluß Rousseaus auf seine Zeit war ein ungeheurer; vielleicht hat er Deutschland noch tiefer erschüttert als Frankreich; in Frankreich blieb Voltaire der große Mann; im jungen Deutschland wurde er durch den enthusiastischen Genfer verdrängt; Kant, Herder, Goethe, Schiller, Fichte, sie sind alle durch Rousseau im tiefsten Innern erregt worden. Er sprach aus, worauf ihre Seele mit leidenschaftlicher Sehnsucht gerichtet war: heraus aus der imitierten französischen Hofbildung, die überall die Natur unterdrückt und verbildet, heraus aus dem höfisch-ständischen Staats- und Gesellschaftswesen, das den Menschen als Vernunftwesen erniedrigt, zurück zur Natur, zu einfachen unverkünstelten Lebensformen; oder also: hindurch zu einer Kultur, die den natürlichen Werten ihr Recht gibt, die Wahrheit und Tugend, Aufrichtigkeit und Rechtschaffenheit des Charakters ertragen kann.

Kants Ethik ist ganz auf diesen Ton gestimmt: nicht Gelehrsamkeit, Weltbildung, Klugheit, Geschicklichkeit für irgendwelche Zwecke bestimmen den Wert des Menschen, sondern allein ein guter Wille, ein Wille, der einfach und schlicht dem Sittengesetz ohne Rücksicht und ohne Klügelu folgt. Und diesem guten Willen, der in jedem Menschen als Vernunftwesen angelegt ist, zur Klarheit über sich selber zu helfen, freie, mit freiem Willen auf das Gute gerichtete Menschen bilden, das ist das große Hauptgeschäft der Erziehung.

Herder ist das Bindeglied zwischen Rousseaus Naturalismus und dem Neuhumanismus. Er hat für die unendliche Fülle des geschichtlichen Lebens, von den keimenden Ursprüngen des in die Sinnlichkeit eingetauchten Geistes bis zu seinen höchsten Manifestationen, den Blick aufgeschlossen und in jeder Gestalt eine Offenbarung der Gottheit erblicken gelehrt: mit Andacht und Freude sie als solche erkennen und, bereichert durch die „Fülle der Gesichte“, das eigene Leben in das Leben des Ewigen in der Menschheit emporheben, das ist Bildung, Bildung zur Humanität. Und so wird demnach die Aufgabe der Erziehung sein: mit der Wirklichkeit des natürlichen und geschichtlichen Lebens die heranwachsende Jugend in unmittelbare Berührung bringen und dadurch die von der Natur in sie gelegten Kräfte zu eigentümlichem Leben wecken und entwickeln. Nicht Formeln und Abstraktionen, das Lebendige allein bildet.

Dem deutschen Erziehungswesen sind die Rousseauschen Ideen vor allem durch zwei Männer zugeführt worden: durch Basedow und Pestalozzi. Basedow und seine Wirksamkeit ist oben charakterisiert worden; ich gehe hier auf Pestalozzi (1746—1827) mit einem Wort ein. Geboren zu Zürich, gehört er mit seinem ganzen Leben und seiner persönlichen Wirksamkeit der Schweiz an. Er theilt mit Rousseau die starke Volksempfindung, wie dieser, ist er ein unhöfischer Mann. Aber was bei Rousseau in leidenschaftlicher Berebtheit sich entladet, wird bei Pestalozzi zur großen, barmherzig-hilfreichen Liebe zu den Kindern des Volkes, den unterdrückten und verstoßenen Kindern der Armut: ihnen die Elemente menschlich-geistiger Bildung zu bringen, das ist das heiße Bemühen, das ihn nicht losläßt. Es treibt ihn, in Neuhof einen Haufen Bettelkinder um sich zu sammeln, die er durch Arbeit und Unterricht zu Menschen, zu brauchbaren Menschen zu bilden trachtet, und, nachdem er hier gescheitert, in Stanz denselben Versuch zu wiederholen; es läßt ihm, nachdem er hier der wahren Methode der Elementarbildung auf die Spur gekommen zu sein glaubt, nicht ruhen, bis er in der Kinderschule zu Burgdorf diese Methode erprobt hat, die er dann in der Anstalt zu Yferten, unter Schwierigkeiten und Sorgen aller Art, bis in sein Greisenalter hinein geübt und entwickelt hat. Was nun diese Methode anlangt (er hat sie am meisten zusammenhangend in der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ dargelegt), so ist er in dem Grundgedanken mit Rousseau einstimmig: der Weg zur Menschenbildung ist die Erweckung zur Selbstthätigkeit. Anlagen können entwickelt, Kräfte zu Fertigkeiten gesteigert werden allein auf dem Wege, daß sie durch Betätigung geübt werden. Von hier aus ist seine Verachtung der Schule, wie sie ist, verständlich. Er wird nicht müde, die Schale seines Hornes über sie auszugießen: durch das heillose Lesen- und Auswendiglernen, das eigentlich das Ganze des Unterrichts in der Volksschule ausmacht, sei das europäische Christenvolk zu einem seelenlosen Wort- und Klappervolle herabgewürdigt worden, wie es keines je auf Erden gegeben habe; an die Stelle des Gebrauchs der Sinne und des Verstandes sei ein sinn- und verstandloses Maulbrauchen getreten, durch das alle lebendigen Erkenntniskräfte verödet würden. Durch die Buchdruckerkunst sei dieses blinde Vertrauen zu dem toten Wortwissen in alle Kreise verschleppt, und die Reformation habe es begünstigt, da sie den Katechismusunterricht eingeführt und zum Hauptstück der Jugend-

bildung gemacht habe. An die Stelle des öden, geisttötenden, mechanischen Auswendiglernens will nun Pestalozzi einen auf die Erkenntnis des Seelenlebens und seiner Entwicklung im Kinde gegründeten, von innen heraus alle natürlichen Kräfte herauslockenden und entfaltenden Unterricht setzen. Das erste Gebot für einen solchen ist: von der Anschauung zum Begriff! Begriffe ohne Anschauung sind leere Worthülsen; Begriffe, die an der Anschauung selbst gebildet sind, sind lebendige Kräfte des Begreifens der Dinge. Daß er dies gesehen habe, bezeichnet er selbst als das eigentlich Wesentliche seiner Methode: er habe die Anschauung zum absoluten Fundament alles Unterrichts gemacht und die Urform aller Lehre entdeckt, wodurch der Weg von der sinnlichen Erkenntnis zur Entwicklung aller Verstandeskräfte gehe; das sei sein eigentliches Verdienst. Ich will auf diesen „Anschauungsunterricht“ und die Art, wie ihn Pestalozzi geübt, wie er ihn in der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ schematisierend entwickelt hat, nicht näher eingehen. Das Wesentliche ist: die Verbindung von Anschauung und Sprechübung, Auffassung der Form der Dinge durch Gesichtssinn und nachzeichnende Hand, und Auffassung ihrer Spiegelung in den Lauten der Sprache, woran sich noch Übung in der Erfassung der Größen- und Zahlenverhältnisse schließt. Aus dieser Ureinheit der Auffassung der Wirklichkeit entwickeln sich durch fortschreitende Differenzierung der sachkundliche, der sprachliche und der mathematische Unterricht. Das Ergebnis eines solchen methodisch fortschreitenden Unterrichts ist formale Bildung; sie besteht, im Gegensatz zu jenem toten mechanischen Gedächtniswerk, in der lebendigen Kraft, aller seiner sinnlich-verstandesmäßigen Fähigkeiten zu jedem Gebrauch in jedem Gebiet sich frei zu bedienen.

Der Neuhumanismus. Mit der von Rousseau ausgehenden Bewegung steht in mannigfacher Berührung und Wechselwirkung jene tiefgreifende, auf alle Gebiete der Kunst, der Literatur, der Lebensanschauung sich erstreckende Bewegung des Neuhumanismus. Sie begegnen und durchdringen sich auch im Gebiet der Erziehung, in der Bestimmung des Bildungsideals. Man kann ihr Verhältnis so bezeichnen: was Rousseau sucht, die naturgemäße Kultur und Bildung, das ist der Neuhumanismus überzeugt in vollendeter Wirklichkeit in der griechischen Welt anzutreffen. In der griechischen Kultur haben wir die zur Vollkommenheit entwickelte, zum Ideal gesteigerte Natur: der hellenische Mensch stellt das voll und frei

entwickelte Menschenwesen dar, wie es die schöpferische Natur intendierte. Daher die Aufgabe der Erziehung durch die Formel ausgedrückt werden kann: bildet eure Jugend zu Hellenen, innerlich wenigstens, wenn es äußerlich nicht möglich ist; erfüllt sie mit hellenischem Geist, mit Mut und Kraft zur Wahrheitsforschung, mit der freien Willensenergie zu tapferer Selbstbehauptung gegen äußere Mächte und innere Widerstände, mit der freudigen Liebe zu allem, was schön und vollkommen ist!

Der Neuhumanismus ist eine Art Erneuerung der Renaissance, der in Deutschland und Italien durch die Reformation und Gegenreformation erstickten oder wenigstens zum blassen Schulklassizismus herabgedrückten Renaissance. Wie für diese, so ist für den Neuhumanismus die unbedingte Anerkennung der Vorbildlichkeit des Altertums charakteristisch. Doch fehlt es nicht an besonderen Zügen. Ich hebe folgende hervor: die erste Renaissance knüpft an das Römertum an, das Zeitalter des Augustus ist ihr die Glanzzeit, die sie wieder herauszuführen strebt; die zweite sucht das goldene Zeitalter in der Blütezeit der athenischen Kunst und Literatur, Philosophie und Beredsamkeit. Dieser Unterschied hängt mit einem andern zusammen, der Verschiedenheit des geschichtlichen Bodens: die erste Renaissance hatte in Italien ihre eigentliche Heimat, die zweite in dem protestantischen Norden Deutschlands; jene hatte einen Anflug von romantischem Patriotismus: Herstellung der Kultur und Sprache der Vorfahren, die einst durch die Invasion der Barbaren verwüstet wurde; diese beruht auf reiner Geistesverwandtschaft. Es war in den Tagen des Neuhumanismus gewöhnlich, diese innere Verwandtschaft des deutschen und griechischen Volkes zu beweisen, wie sie denn in ihren Schicksalen sich darstelle: beide Nationen haben ihr nationales Dasein nicht eigentlich in der politischen und militärischen Sphäre, wie Römer und Franzosen, sondern in der ideellen Welt der Philosophie und Wissenschaft, der Literatur und Kunst. Und damit ist wieder ein dritter Unterschied gegeben: die italienisch-lateinische Renaissance ging auf die Wiederaufnahme und Weiterführung vor allem der antiken Literatur aus, die Frucht dieser Bestrebungen ist die neulateinische Literatur. Die deutsch-griechische Renaissance konnte hieran nicht denken; sie mußte daher der Beschäftigung mit der griechischen Sprache und Literatur ein anderes Ziel setzen: nicht Imitation, vor allem nicht in griechischer Sprache, sondern Inspiration mit ihrem Geist, wenn möglich mit ihrer schöpferischen

Originalität, um vergleichbare Werke aus dem eigenen Innern hervorzubringen. Dadurch ist dann wieder die Umwälzung bedingt, die der Neuhumanismus in den Schulstudien hervorbrachte: die Beseitigung des freilich schon im Absterben begriffenen altklassischen lateinischen Imitationsbetriebs, das Hervortreten der griechischen Klassiker und gleichzeitig des deutschen Unterrichts.

Den Höhepunkt erreichte die neuhumanistische Flutwelle um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts: Goethe und Schiller hatten sich auf dem Boden des Neuhumanismus gefunden; sie beherrschen die deutsche Literatur und durchtränken sie mit der Anschauung, daß die griechische Welt die höchste Offenbarung der Menschheit sei. F. A. Wolf und Wilhelm v. Humboldt haben sie im deutschen Universitäts- und Schulwesen durchgeführt: in tausendfachem Echo klingt es nun das Jahrhundert hindurch in Universitäts- und Schulreden dem Studenten in die Ohren: Bilde dich griechisch!

Fragt man nach den Bedingungen, wodurch diese überraschende Rückwendung zum Hellenentum begünstigt wurde, so wird man auf drei in den allgemeinen Zeitverhältnissen liegende Momente sich hingewiesen sehen. Das erste ist die religiöse Lage: der alte Glaube war abgestorben, nicht bloß der Glaube an das Bekenntnis, sondern auch an das Christentum; das Verständnis für Erlösungsreligion ist wohl zu keiner Zeit so gering gewesen als im Zeitalter der Aufklärung; die Entschiedenen haßten sie als kultur- und bildungsfeindlich, die Gemäßigten ließen den jüdischen Rabbi als einen liebenswürdigen und humanen Sittenprediger gelten. Da bot sich das Hellenentum als eine Art neuer Religion, eine menschlichere Religion, in der das Göttliche selbst gesteigertes Menschentum war. Das Studium des Altertums wurde zu einer Art Kult, die Durchdringung mit hellenischem Wesen trat an die Stelle der alten Wiedergeburt: auch sie eine neue Geburt aus dem Geist, aber eine Geburt zum wahren Menschentum.

Ein zweites Moment war die nationale Lage: das neu erwachte deutsche Nationalgefühl berief sich gegen die Franzosen und ihren Pseudoklassizismus auf die Griechen als die wahren Klassiker, als die wahrhaft originalen Schöpfer aller Formen geistigen Lebens in unserer Kulturwelt. Die Emanzipation von den Franzosen und die Hinwendung zu den Griechen — man denke an Lessing — sind zwei Seiten desselben Vorgangs. Dazu kam als drittes Moment die soziale Wandlung: das Bürgertum war gegen die höfisch-adlige Welt im Aufsteigen, die neue Literatur und Philo-

sophie, die Wissenschaften und die Universitäten waren von volkstümlich-bürgerlichem Geist durchdrungen. Diese aufsteigende Welt suchte und fand wieder gegen die französisch-höfische Kultur und Bildung des Adels bei dem Griechentum Anlehnung: hier haben wir allein echte Humanitätsbildung; die Griechen sind die wahrhaft vornehmen Menschen, nicht die Franzosen oder gar ihre Nachahmer an den großen und kleinen Höfen Deutschlands.

So hat am Ende des Zeitalters der Aufklärung ein neues Kultur- und Bildungsideal über das höfisch-französische des galant-homme den Sieg errungen: das Humanitätsideal, wie es in den Griechen Fleisch geworden ist. Hier ist die Kultur, wie es Rousseau wollte, nichts anderes als die zur Vollendung geführte Natur; hier sind die Menschen nicht nach einem Schema gesellschaftlicher Konvenienz modellierte Puppen, oder kümmerlich einseitige Professionisten eines Berufs, oder gefesselte Anhänger eines Bekenntnisses, sondern von innen heraus gestaltete Persönlichkeiten, wahrhaft Freie, die das Kunstwerk ihres Lebens mit schöpferischer Kraft aus sich selbst hervorbringen, die auch das Kunstwerk einer freien bürgerlichen Gesellschaft zuerst geschaffen haben. Was die Griechen mit dem bezeichnenden Ausdruck Kallagathie benennen, das ist das wahre und ewige Ideal menschlicher Bildung.

Viertes Buch.

Das 19. Jahrhundert.

1. Kapitel.

Allgemeine Zeitverhältnisse und herrschende Tendenzen.

Das geistige Leben am Anfang des neuen Jahrhunderts steht im Zeichen jenes großen und universellen Umschwungs im Empfinden und Denken, den wir Romantik nennen. Die Romantik bildet den komplementären Gegensatz zur Aufklärung. Der Grundcharakter der Aufklärung, in der die ganze geistige Bewegung seit der Renaissance kulminierte, war ein intellektualistischer Nationalismus, ein unbedingter Glaube an die Vernunft: durch Vernunft und Wissenschaft geht der Weg zu jeder Erhöhung menschlichen Daseins. Die Romantik ist antiintellektualistisch, eine

Neigung zum Irrationalen ist ihr wesentlich. Der Überschätzung des Verstandes tritt sie mit der Hochschätzung der irrationalen Seite des Seelenlebens, des Gefühls und der Phantasie, entgegen. Nicht im reflektierten Bewußtsein, sondern in den Tiefen des Gemüths liegen die schöpferischen Lebenskräfte. Damit hängt zusammen die Liebe und das Verständniß, welche die Romantik dem Volkstümlichen, allen von der Aufklärung verachteten ursprünglichen Schöpfungen des Volksgeistes entgegenbringt. Ebenso die Liebe und das Verständniß für das von der Aufklärung verachtete Mittelalter: in Wahrheit ein Zeitalter frischen, ursprünglichen, poetischen, seelenvollen, volkstümlichen Lebens; seine Religion eine lebendige Welt für die Phantasie und den Glauben; sein Staat und Recht eine Fülle konkret-persönlicher Verhältnisse, nicht ein Abstraktum von allgemeinen Begriffen. Und daraus ist wieder die Liebe und das Verständniß für die alte Kirche erklärlich: die katholische Religion ist wirkliche Religion, nicht der Protestantismus, der sein Ziel in der „Vernunftreligion“ erreicht hat, worin die Religion zu einigen trockenen philosophischen Lehrsätzen sublimiert ist.

Rousseaus Naturalismus ist der Ausgangspunkt der universellen Bewegung; neben ihm steht als ein selbständiger Ausgangspunkt in Deutschland Hamann, der Inkorrekte, der Hasser der Aufklärung und ihrer Klarheit und Nützlichkeit; von ihm sind Herder und Jacobi angeregt. Schleiermacher ist der Theolog der Romantik: Religion ist nicht eine Sache des Verstandes, wie Orthodogie und Rationalismus, in diesem Stücke einmütig, in allen übrigen Gegensätze, meinen, sondern im Gefühl liegen ihre tiefsten Wurzeln; Schelling und Schopenhauer ihre Philosophen: die mathematische Physik, die bisher als der Grundtypus aller Wissenschaft angesehen war, wird von ihnen depossediert zugunsten einer die Natur aus dem innersten Wesen interpretierenden Naturphilosophie oder Metaphysik: Wille das Wesen der Dinge selbst, Vorstellung und Verstand ein sekundäres und spät geborenes Produkt des dunklen Urwesens.

Der geistigen Bewegung sekundierten die Zeitereignisse. Die französische Revolution, in der die Vernunft den Versuch unternommen hatte, Staat und Religion aus sich neu zu gebären, scheiterte an dem Widerstand der irrationalen, der historischen Mächte; anfangs über den Haufen gerannt, sammelten sich diese bald wieder, schlugen die Vernunft, die sich als unmächtig erwiesen

hatte, eine feste Ordnung menschlicher Dinge zu begründen, aus dem Felde und stellten die alten, auf Gewohnheit, Herkommen, Geschichte beruhenden Lebensformen wieder her. So schien die Geschichte selbst zu lehren: der Mensch nicht ein animal rationale, wie die alte Definition besagt, nicht ein reflektiertes Vernunftwesen, sondern ein historisches Lebewesen, das durch die allgemeine Vernunft in der Geschichte lebt.

Auf diese Weise ist jener Glaube an die Geschichte entstanden, der einen so charakteristischen Einschlag der Denkweise des 19. Jahrhunderts bildet: die Geschichte bringt selbst das Vernünftige hervor, dem historischen Blick ist der ihr immanente Logos überall erkennbar: im Recht und in der Sitte, in der Sprache und in der Religion. Es braucht also das Vernünftige nicht erst durch den reflektierenden subjektiven Verstand von außen in diese Formen des geschichtlichen Lebens hineingebracht zu werden; das Wirkliche ist vernünftig, so in der Natur, deren Gesetzmäßigkeit objektive Logik ist, so in der Welt des Lebens, wo der Naturprozeß des organischen Wachstums überall das Vernünftig-Zweckmäßige verwirklicht, so endlich auch in der Geschichte, wo die objektive Vernunft die subjektiv reflektierende Vernunft erst als eine Nebenform aus sich hervorbringt. Die historische Rechtsschule und die spekulative Philosophie begegnen sich in derartigen Gedanken; im Marxismus und im Darwinismus, der ja auch auf die Auffassung der Geschichte zurückwirkt, sind sie gegenwärtig in neuer Form lebendig.

Mit dem Glauben an die Vernunft in der Geschichte ist der Trieb und die Freude zur geschichtlichen Forschung gewachsen. Solange die Historie für eine Masse von zufälligen Begebenheiten galt, die, meist aus Unverstand und Gewalt entstanden, ohne Sinn und innere Notwendigkeit aufeinander folgen (und so war die rationalistische Denkweise des 17. und 18. Jahrhunderts geneigt die Sache anzusehen), konnte begreiflicherweise die Beschäftigung mit ihr kaum für viel mehr als müßige Kuriosität gelten; das allgemeine Interesse an der Wissenschaft war ganz und gar dem Rationalen, den allgemeinen und notwendigen Wahrheiten zugewendet. Hierin trat nun im 19. Jahrhundert eine große Wendung ein: ist Vernunft in den geschichtlichen Dingen, so wird auch die Geschichte zu einer wirklichen Wissenschaft, die auch einen philosophischen Kopf anziehen vermag. Und so begann nun jene intensive historische Arbeit, die für das

19. Jahrhundert so charakteristisch ist. Alle Seiten des geschichtlichen Lebens, Sprache und Mythologie, Staatsverfassung und Recht, gesellschaftliches und wirtschaftliches Leben, Literatur und Kunst, Wissenschaft und Philosophie werden unter den Gesichtspunkt der organischen Entwicklung gestellt: die Erforschung des Tatsächlichen in der Geschichte, dann aber der Versuch, die innere Notwendigkeit in dem Tatsächlichen zu erkennen, beschäftigt die besten Köpfe, ich erinnere an Namen wie die beiden Grimm, v. Savigny, W. v. Humboldt, Bopp, Hegel, F. A. Wolf, Niebuhr.

✱ Zugleich entwickelte sich eine Art neuen Sinnes: der historische Sinn, die Fähigkeit, die geschichtlichen Dinge perspektivisch zu sehen. In früherer Zeit hatte man zwar ein abstraktes Bewußtsein davon, daß der Inhalt menschlichen Daseins zu verschiedenen Zeiten ein verschiedener war, dennoch sah man die Dinge wesentlich mit den Augen der Gegenwart; das dogmatische Interesse beherrschte die Auffassung und ließ dieselben Fragen und Probleme, dieselben Gedanken und Lebensformen, die die Gegenwart beschäftigten, in der Vergangenheit wiederfinden. Erst mit dem Zurücktreten des dogmatischen Interesses begann der Sinn für das Geschichtliche als solches frei zu werden, und nun wurden die Augen für die unendliche Mannigfaltigkeit des geschichtlichen Lebens aufgetan: jedes Zeitalter in seiner Besonderheit und Einzigkeit zu verstehen, wurde die Aufgabe und die Leidenschaft des Historikers. — Wie sich dann in der Folge die geschichtliche Forschung immer mehr in die Breite entwickelte, wie unter diesem Einfluß der akademische Unterricht in den Geisteswissenschaften einen veränderten Charakter annahm, wie an die Stelle dogmatischer Belehrung in der Theologie und Rechtswissenschaft, in der Philosophie und Kunst die Einführung in die historische Arbeit trat, das wird später noch zur Sprache kommen.

Hier will ich noch mit ein paar Linien die Entwicklung des staatlich-gesellschaftlichen Lebens andeuten. Im allgemeinen ist das große und unaufhaltsame Aufsteigen der unteren Schichten, die fortschreitende Demokratisierung charakteristisch. Der alte Herrenstand des 17. und 18. Jahrhunderts hat sein Übergewicht und seine exemte soziale und rechtliche Stellung verloren. In der ersten Hälfte des Jahrhunderts erhob sich das Bürgertum; mit Industrie und Handel wächst der mobile Besitz, sinkt der Großgrundbesitz wenigstens relativ. In der großen politischen Bewegung um die Mitte des Jahrhunderts erreichte das Bürgertum

mit der Einführung der geschriebenen Verfassung die rechtliche und politische Gleichstellung; die ursprüngliche Meinung der Volksvertretung war ohne Zweifel, dem besitzenden und gebildeten Bürgertum den ihm gebührenden Einfluß auf den Staat zu verschaffen. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts beginnt eine neue Bewegung hervorzutreten, die Aufwärtsbewegung des vierten Standes. Durch das rasche Wachstum der Großstädte und der Großindustrie wurden große Massen besitzloser Arbeiter in den Zentren zusammengeführt; bei aufsteigender Lebenshaltung und Bildung sind sie, als politische Partei in der Sozialdemokratie organisiert und durch das allgemeine Wahlrecht auch formell in das staatliche Leben aufgenommen, zu einem bedeutsamen Faktor des sozialen und des politischen Lebens geworden. Fühlt sich die Arbeiterpartei vielfach noch als revolutionäre Macht, so wird ihre Einordnung in unser öffentliches Leben, ihre friedliche Teilnahme an der Ordnung aller Dinge eine der großen Aufgaben der Zukunft sein.

Mit diesen Bewegungen hängt ein allgemeiner Zug im öffentlichen Leben des 19. Jahrhunderts zusammen: der Kampf der Parteien. Dem 18. Jahrhundert beinahe fremd, ist er im 19. zu der fast selbstverständlichen Form geworden, in der sich alles öffentliche Leben abspielt. Wohin man blickt, Staat, Gesellschaft, Kirche, Schule, überall stehen sich einander feindliche Parteien gegenüber. Der Kampf um die Staatsverfassung erfüllte die erste Hälfte des Jahrhunderts; das vordringende Bürgertum setzte in dem Sturmjahr 1848 seine Forderungen in der Hauptsache, wenigstens auf dem Papier, durch. Mit dem politischen Parteiwesen des Liberalismus und Konservatismus verquickte sich das religiös-kirchliche: die Bestrebungen zur Wiederherstellung der Autorität und des Buchstabenglaubens in der evangelischen, des päpstlichen Absolutismus in der römischen Kirche gehen, dort mit schwankendem, hier mit stetig wachsendem Erfolg durch das ganze Jahrhundert. Der Nationalismus wurde aus den Kirchen ausgetrieben, freilich nicht aus der Welt, wo er sich vielmehr als kirchenfeindliche Macht erhielt; durch die Zuspitzung des Gegensatzes wurde die kirchenfeindliche Haltung zur religionsfeindlichen gesteigert; eine materialistische Weltanschauung bemächtigte sich zuerst weiter Kreise unter den Gebildeten und beherrscht nun die Massen im weitesten Umfang. Zwischen beiden, dem reinen Kirchenglauben und dem reinen Atheismus, steht der philosophische

Idealismus als eine vermittelnde und friedensstiftende Tendenz, die Verträglichkeit der wissenschaftlichen Erkenntnis mit einer religiösen Weltanschauung in Kantischer oder Hegelscher oder Fehnerscher Form behauptend. Er ist aber in der großen Welt zurzeit kaum eine Macht. Und so ist die Einheit der geistigen Welt unserer Zeit vollständig verloren gegangen. An die Stelle der alten Glaubenseinheit, unter der die europäische Menschheit bis ins 17. Jahrhundert hinein gelebt hatte und die noch im 18. Jahrhundert in Gestalt der „Vernunftreligion“ als einheitliche Grundform des Denkens und Empfindens lebendig war, ist eine Zerrissenheit getreten, die gegenseitiges Verständnis und gemeinsames Arbeiten überall erschwert und oft ausschließt. X 15.

Alles dies übt seine Wirkungen nun auch auf das Bildungswesen: der Kampf um die Schule geht durch das ganze Jahrhundert. Der Wille zur Herrschaft, die Seele jeder Partei, führt überall zu Bestrebungen, die Schule in den Dienst der Partei zu bringen; nicht ruhige Bildung und innere Befreiung, sondern Bindung und Abrichtung der heranwachsenden Jugend für eine bestimmte Richtung des Denkens und Urteilens, das ist die Aufgabe, die jede Partei als solche der Schule stellt nach der Maxime: wer die Jugend hat, hat die Zukunft. Freilich, ein täuschender Glaube, die Jugend und die Zukunft läßt sich nicht einfangen; sie findet ihren Weg, auch zu Zielen, die man ihr mit Spießen und Stangen zu verrammeln trachtet.

Noch zwei Punkte berühre ich, die für die Entwicklung des Staats im 19. Jahrhundert charakteristisch sind: die Nationalisierung des Staats und die fortschreitende Erweiterung und Vertiefung der Staatstätigkeit. An die Stelle des humanistischen Kosmopolitismus, der im 18. Jahrhundert die Anschauungen der gebildeten Welt beherrschte, gibt im 19. Jahrhundert ein immer stärker ausgeprägtes Nationalbewußtsein, vielfach bis zu einem fanatischen, alles Fremde geringschätzenden und hassenden Nationalismus gesteigert, dem Gesamtleben der europäischen Völkerwelt die eigentümliche Stimmung. Jede Nationalität, auch die kleinste und ärmste, ja die am meisten, sucht sich als ein selbständiges Ganze abzuschließen und schämt sich, Einflüsse fremder Sprache und Kultur aufzunehmen, oft mit einer überspannten Gereiztheit, als ob die Grenzen zwischen gut und böse, wahr und unwahr mit den Grenzen der Nationalität zusammenfielen. Die Sache hängt zusammen mit der Bildung der letzten großen nationalen

Einheitsstaaten in der Mitte Europas: das deutsche und das italienische Volk, durch weltgeschichtliche Verhängnisse jahrhunderte-lang politisch zersplittert, haben erst in langen und schweren Kämpfen ihre staatliche Gesamtexistenz erringen müssen. Die Anspannung des Nationalgefühls in Deutschland, die mit den Freiheitskriegen begann, mit den Kriegen der Bismarckschen Ära ihr Ziel erreichte, hat dann die übrigen Völker, vor allem auch die Nationen des Ostens, die bis dahin dem Einfluß deutscher Kultur und Sprache offen standen, zu gleicher Anspannung des Nationalgefühls getrieben, meist mit ausgesprochener Feindseligkeit gegen das deutsche Volk und die deutsche Sprache.

Das andere Moment, die fortschreitende Erweiterung und Vertiefung der Staatstätigkeit, ist nicht minder sichtbar, in allen Ländern, am stärksten doch wohl in Deutschland. Der Staat, der im 18. Jahrhundert, wenn nicht in der Theorie, so doch in der Wirklichkeit, den Machtzweck als den obersten und fast den einzigen betrachtete und aus diesem Gesichtspunkt außer der Organisation der Streitkräfte freilich auch die Vermehrung der Bevölkerung und des Reichthums, indirekt auch die Steigerung der Kultur, die Förderung der Wissenschaften und der allgemeinen Bildung sich angelegen sein ließ, hat im 19. Jahrhundert sich zu der universellen Kulturanstalt umgebildet, welche die menschlich-sittlichen Zwecke der Nation um ihrer selbst willen sich zur Aufgabe macht. Fichte und Hegel haben hierin der Wirklichkeit vorgegedacht: der Staat nicht bloß Macht- oder Sicherheitsorganisation, der Staat die Verwirklichung der sittlichen Idee in einer Institution. Vor allem an zwei Punkten tritt dies zutage: zuerst im Erziehungswesen, dann in der Sozialpolitik. Die Idee, von der das öffentliche Erziehungswesen beherrscht wird, ist die: daß der Staat als die organisierte Nation allen ihren Gliedern um ihrer selbst und um der Würde der Nation willen die Mittel für ihre geistig-sittliche Bildung zu verschaffen schuldig sei. Eine gewaltige Ausdehnung der öffentlichen Fürsorge und eine erstaunliche Steigerung der Leistungen für Erziehung und Bildung ist die Wirkung dieser Idee gewesen; Deutschland ist darin vorangegangen und hat die übrigen Länder allmählich zur Nachfolge genötigt. Als ein zweiter Zweig aus derselben Wurzel ist im letzten Menschenalter die Sozialpolitik hervorgewachsen; auch hier ist die leitende Idee: die Verantwortlichkeit der im Staat organisierten Nation für die Erhaltung der dauernden Leistungsfähigkeit aller ihrer Glieder,

im besonderen auch der sozial schwächeren, durch Schutz gegen Ausbeutung und Raubbau der Kräfte, durch Unterstützung in gefährlichen Krisen, durch Fürsorge endlich für die Invaliden der Arbeit.

Deutschland ist im 19. Jahrhundert unter den Völkern Europas an die Spitze der Bildungsbewegung getreten. Seine Universitäten sind zu Zentralstätten der wissenschaftlichen Arbeit für die ganze Welt geworden; sie empfangen aus allen Teilen der Erde Bezug und wirken vorbildlich auf die Organisation der fremden Hochschulen, vor allem sichtbar auf die amerikanischen Universitäten. Auch im Gebiet der Volksschule und des technischen Schulwesens ist Deutschland der Lehrmeister Europas geworden. Die Sache hängt doch auch damit zusammen, daß das deutsche Volk am längsten und intensivsten von den übrigen gelernt und sich dadurch eine Universalität der Bildung erworben hat, wie kein anderes Volk. Im 15. und 16. Jahrhundert hat es die althumanistische Bildung aus Italien geholt, im 17. und 18. die modern-höfische Sprache und Bildung Frankreichs sich angeeignet; dazu gab es seit der Mitte des 18. Jahrhunderts der englisch-bürgerlichen Philosophie, Wissenschaft und Literatur Bürgerrecht bei sich; endlich hat es sich seit dem Ende des 18. Jahrhunderts dem Einfluß des hellenischen Geistes mit einer leidenschaftlichen Innigkeit aufgeschlossen, wie kein anderes Volk. Die Folge ist ein Reichtum des Besitzes, eine Weite und Vielseitigkeit der Interessen, ein polyphoner Charakter der deutschen Bildung, gegen den die Einseitigkeit und Geschlossenheit der Bildung der übrigen Völker merklich absticht. In der Vielheit der fremden Sprachen, die wir lernen, und in der großen Zahl derer, die fremde Sprachen lernen, kommt die Vermittlerrolle, die Deutschland zwischen Osten und Westen, Süden und Norden spielt, sichtbar zur Erscheinung.

Eine Einteilung der Geschichte des Bildungswesens im 19. Jahrhundert wird sich auf drei Drittel geführt sehen. Das erste Drittel: das Zeitalter der Neugestaltung und des Ausbaus der Bildungsanstalten aller Ordnungen von der Universität bis zur Volksschule. Das zweite Drittel, die vierziger, fünfziger, sechziger Jahre umfassend, ein Zeitalter der Stagnation und Repression; es fällt zusammen mit den politischen Stürmen der Revolution und Reaktion: das Mißtrauen der Regierenden gegen Volk und Volksbildung gibt dieser Periode die Signatur. Das dritte Drittel, mit dem politischen Aufschwung beginnend, ist ein

Zeitalter neuen rüstigen Aufsteigens auch im Gebiet des Bildungswesens; das wiederhergestellte Vertrauen zwischen Staat und Volk erfüllt auch mit neuem Vertrauen zur Volksbildung: jede Steigerung der geistigen und sittlichen Kräfte der Einzelpersonlichkeit ein Gewinn für das Ganze.

2. Kapitel.

Die Entwicklung des Bildungswesens im 19. Jahrhundert.

Die Ideenwelt, in welcher das deutsche Volk an der Wende des 18. und 19. Jahrhunderts lebte, ist in dem Schlusskapitel des vorigen Buches angedeutet worden, hohe Ideen von Menschenwürde und Menschenbildung, wie sie durch Kant und Fichte, Goethe und Schiller ihre Prägung empfangen hatten. Es ist nun der Neubau der Bildungsanstalten darzulegen, wie er in den ersten Jahrzehnten stattfand. Die ungeheure Umwälzung aller staatlichen Verhältnisse, die durch Napoleon, den Erben und Testamentsvollstrecker der Revolution, herbeigeführt wurde, machte den Boden dafür frei. — Ich beschränke die Darlegung, um sie nicht zu zerstreuen, in der Hauptsache auf Preußen, das gerade auf diesem Gebiet im neuen Jahrhundert unwidersprochen die Rolle des führenden deutschen Staates, im Guten und auch im Schlimmen, gewonnen hat. Von allen europäischen Staaten hatte Preußen im Zusammenstoß mit Napoleon die schwerste Niederlage erlitten, das ganze Staatswesen war völlig zusammengebrochen. So wurde ein vollständiger Neubau zugleich möglich und notwendig. Er fand in dem Jahrzehnt statt, das auf die Schlacht bei Jena folgte: es ist ein Jahrzehnt angespanntester und fruchtbarster Tätigkeit. „Es war“, wie Schön einmal sagt, „ein allgemeiner Eifer des Bessermachens und Besserwerdens, damit man wieder eines besseren Schicksals würdig werde.“ Die besten Männer Deutschlands, in Wahrheit die edelsten der Nation, standen an der Spitze; ich nenne den Freiherrn von Stein, Scharnhorst und Wilhelm v. Humboldt. Stein schuf die neue Organisation des Staats: beginnend mit der Selbstverwaltung der Städte und der Befreiung der Bauern, wollte er das Staatswesen überhaupt auf die Selbsttätigkeit freier Bürger gründen. Scharnhorst schuf das neue Volksheer; aufgebaut auf der allgemeinen Wehrpflicht, sprach es denselben Gedanken aus: der Staat gegründet auf den Willen und die Kraft seiner freien

Bürger, die, wenn es nötig ist, mit gewaffneter Hand für seine Erhaltung eintreten. W. v. Humboldt schuf das neue Bildungswesen, es ist aufgebaut auf dem Prinzip: Erziehung durch Selbsttätigkeit zur Selbstständigkeit.

W. v. Humboldt (1767—1835) ist eine höchst bedeutende Erscheinung, wie sie vielleicht nur damals möglich war; er ist zugleich Philosoph, Gelehrter und Sprachforscher und Staatsmann. Alle Tendenzen des neuen Zeitalters waren in ihm lebendig: in dem Berlin der Aufklärung aufgewachsen und gebildet, dann in Göttingen von Heyne in die Altertumswissenschaften eingeführt, durch das Studium der Kantischen Philosophie mit den neuen philosophischen Ideen erfüllt, mit Schiller und F. A. Wolf innig befreundet, hatte er den Mittelpunkt seiner geistigen Interessen in der Welt der Antike gefunden: den Menschen, die Idee des Menschen suchte er in dem Studium der griechischen Welt zu ergründen. Nachdem er eine Reihe von Jahren als Gesandter Preußens beim päpstlichen Stuhl in Rom gelebt hatte, wurde er Anfang 1809 an die Spitze der neu gestalteten Unterrichtsverwaltung des preußischen Staates gestellt; ihm standen als Staatsräte Nicolovius und Sövern zur Seite. Nur kurze Zeit (bis 23. Juni 1810) blieb Humboldt in dieser Stellung, doch hat sie ausgereicht, das gesamte Bildungswesen des Staates auf neue Grundlagen zu stellen und mit neuen Ideen zu durchdringen: die Universitäten, die Gelehrtenschulen und die Volksschule haben in dieser Epoche die Richtung empfangen, in der sie mit einigen Schwankungen und Anpassungen das ganze Jahrhundert hindurch sich bewegt haben.

Ehe ich auf das Einzelne eingehe, erinnere ich nochmals an die Zeitstimmung: es ist die Zeit jener leidenschaftlichen Erregung, jenes hochgespannten Enthusiasmus, wie er aus Fichtes Reden an die deutsche Nation zu uns spricht. Niemals haben die Gedanken einer Erhöhung des ganzen menschlichen Daseins die Seele lebhafter bewegt. Etwas von dem Enthusiasmus, der im Beginn der französischen Revolution alle Gemüter erfaßt hatte, ist auch jetzt lebendig, nur daß er durch die mächtige nationale Erregung ein beschränkteres, dafür aber näheres und konkreteres Ziel gewonnen hat. Hatte die Revolution das französische Volk aus der Dumpfheit und Nichtigkeit seiner Existenz unter dem alten Regime herausgerissen und durch Entfesselung aller Kräfte die ungeheure Machtentwicklung ermöglicht, mit der es unter Napoleons Führung

das alte Europa zertrümmerte, so handelte es sich hier darum, die scheinbar rettungslos versunkene deutsche Nation durch eine aus der Tiefe ihres Wesens geschöpfte innere Erneuerung wiederherzustellen und sie dadurch auch zur Herstellung ihrer äußeren politischen Existenz zu vermögen: einer Angelegenheit übrigens nicht bloß des deutschen Volkes, sondern der ganzen Menschheit; denn daß deutsches Wesen für die Menschheit schlechthin unentbehrlich sei, diese Überzeugung, wie Fichte sie in den Reden mit dem ihm eigenen gedankenhaften Pathos ausspricht, gab der patriotischen Bewegung zugleich etwas wie eine religiöse Stimmung. Daß aber das Notwendige zugleich möglich sei, das ist wieder eine der obersten Gewissheiten dieser gewaltigen Zeit; es ist die Idee der Freiheit, die Kant gelehrt hatte mit dem „du kannst, denn du sollst“; die Schiller und Fichte gepredigt hatten: „durch Ideen die Wirklichkeit neu gestalten, das ist das Geschäft und die eigentliche Aufgabe des Menschen auf Erden; einem Willen aber, der seiner selbst und seiner Aufgabe gewiß ist, ist nichts unmöglich“. Und als eine Art empirischer Bestätigung dieses Glaubens an die Allmacht des Willens stand der große Korse, der Europa in seine Faust faßte und knetete nach seiner Willkür, vor den Augen dieses Geschlechts. Sollte, was selbst die bloße ideenlose Willkür vermochte, dem durch notwendige Vernunftideen bestimmten Willen unmöglich sein? Also, zu diesem Schluß verbinden sich ethische, politische und pädagogische Gedankenreihen, es liegt nur an uns, an unserem ernstem Willen, die Ideen einer neuen, einer höheren Menschenbildung in der Wirklichkeit durchzuführen und damit eine neue und große Epoche der Menschheitsgeschichte einzuleiten.

I. Die Universitäten.

Ein neuer Abschnitt in der Geschichte des Universitätswesens beginnt mit der Errichtung der Universität zu Berlin (1810). Sie ist W. v. Humboldts eigenstes Werk. Unter den niederdrückendsten äußeren Verhältnissen des Staats unternommen, mit großen Mitteln, im Verhältnis zu der herrschenden Armut, ausgestattet, war sie von Anfang an als eine Zentralstätte deutscher Wissenschaft gedacht: ein unvergängliches Denkmal der Kraft und des Selbstvertrauens, womit sich der niedergebrochene Staat wiedererhob, des Sinnes zugleich, in dem diese Erhebung geschah. Der König hatte diesen Sinn einmal selbst mit den Worten aus-

gesprochen: „Der preußische Staat müsse durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren habe.“ Von Anfang an war die neue Universität ein Sammelpunkt erster Kräfte, Schleiermacher und Fichte unter ihren geistigen Gründern. Die Altertumswissenschaften und die spekulative Philosophie gaben ihr in den ersten Jahrzehnten vor allem die Signatur.

Die Universität Berlin stellt zugleich einen neuen Typus dar; die Idee, worin sie gegründet wurde, ist die: die Universität ist zuerst und vor allem die Stätte freier wissenschaftlicher Arbeit. Schon die Universitäten des 18. Jahrhunderts, Halle und Göttingen voran, hatten die Richtung auf dieses Ziel; doch blieben sie ihrer ganzen Verfassung nach in erster Linie „hohe Schulen“: die eigentliche Aufgabe des Professors war der Unterricht, nur im Nebenamt gleichsam war er auch wissenschaftlicher Forscher. Und so war für den Studenten das Hauptstück seiner Leistung die Aufnahme dessen, was in den Vorlesungen ihm geboten wurde. In Berlin wurde die Forderung: hervorragend in irgendeinem Gebiet wissenschaftlicher Arbeit zu sein, von Anfang an in den Vordergrund gestellt, die Lehrbefähigung kam erst an zweiter Stelle; oder vielmehr, man ging von der Ansicht aus: der bedeutende Gelehrte, der Mann der Wissenschaft werde immer auch der beste, in letzter und tiefster Absicht wirksamste Lehrer sein. Denn auch die Idee von der Aufgabe des Studiums nahm eine neue Gestalt an: nicht Aneignung enzyklopädischer Kenntnisse oder dogmatischer Lehrsätze seine Bestimmung, sondern selbständige Erfassung der Wissenschaft, Erhebung zur Idee, zugleich beginnende Teilnahme an der wissenschaftlichen Arbeit. In diesem Punkt kamen Fichte und Schleiermacher, im übrigen von sehr verschiedenen Gesichtspunkten ausgehend, zusammen. Es ist die herrschende Idee im deutschen Universitätswesen geworden. Damit war zugleich das Verhältnis der Universität zum Staat im Prinzip auf einen neuen Fuß gestellt: für eine Schule mag eine Regierung Lehrpläne und Unterrichtskurse feststellen, auch für eine hohe Schule; dagegen die wissenschaftliche Arbeit kann nicht durch Vorschriften einer Behörde reguliert werden, sie kann nur in voller Freiheit gedeihen; Aufgaben und Ziele, Mittel und Wege der Spekulation und der Forschung zu finden, muß dem einzelnen überlassen bleiben. Der Staat hat hier keine Aufgabe als die, äußere Mittel zur Verfügung zu stellen und rein äußere Ordnungen zu treffen, in denen das Zusammenarbeiten zwischen Meistern und angehenden

Jüngern der Wissenschaft stattfinden kann. So legt Humboldt (in einer Denkschrift vom Jahre 1810) die Sache dar: „Der Staat muß seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Spezialschulen behandeln; er muß im ganzen von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Überzeugung hegen, daß, wenn sie ihren Endzweck erreichen, auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkt aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen läßt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag.“

Es ist ein bemerkenswertes Zusammentreffen. Eben vorher (1808) hatte Napoleon die französischen Hochschulen neu organisiert; hier war das entgegengesetzte Prinzip konsequent durchgeführt: die einzelnen Fakultäten sind als isolierte Fachschulen konstituiert, in denen Ärzte, Beamte, Richter eine streng vorgeschriebene Fachbildung erhalten; die Programme und Prüfungen werden von Staats wegen festgestellt; der Professor ist Lehrer und Examinator, nicht Gelehrter, der Freiheit so wenig als möglich überlassen. In demselben Augenblick, wo der Sieger von Jena die Hochschulbildung Frankreichs auf das Reglement stellte, hatte der Besiegte den Mut, den andern Weg zu gehen und die Bildung seiner Beamten der freien Wissenschaft anzuvertrauen: auch das ein unvergängliches Denkmal des tapferen Glaubens an sich selbst und an die Idee der Wahrheit und Freiheit. Daß zwei Menschenalter später das französische Volk seine Hochschulen nach dem Muster der deutschen Universitäten zu reorganisieren begonnen hat, wird als ein starker Beweis für die Überlegenheit der Idee der Freiheit über das Prinzip der Reglementierung gedeutet werden dürfen.

Die neue Berliner Universität stellt am sichtbarsten den neuen Zuschnitt dar, nach dem sich die deutsche Universität in dem neuen Jahrhundert zu strecken begann: Anstalt für wissenschaftliche Forschung und eigentlich wissenschaftlichen Unterricht zu sein. Eine Anzahl Reorganisationen und Neugründungen desselben Zeitalters — ich nenne Breslau (1811), Bonn (1818), München (1826) — folgten dem Vorbild, während gleichzeitig eine ganze Anzahl alter und abgelebter Anstalten meist mit den Staatsgebilden, denen sie angehörten, einging. Der schulmäßige Charakter des Unterrichts wurde mehr und mehr abgestreift; die gleichzeitige Entwicklung der Gelehrtenschulen, die Verlängerung ihres Kurses und die Steigerung ihrer Leistungen, die Durch-

führung der Abiturientenprüfung, die damit gegebene Erhöhung des durchschnittlichen Lebensalters der Studierenden: alles das kam der Umbildung des Universitätsunterrichts im Sinne strengwissenschaftlicher Forderungen entgegen. Die Vorlesungen, die früher mehr allgemein-wissenschaftlichen Charakter gehabt hatten, vor allem in der philosophischen Fakultät, nahmen überall einen mehr spezialistischen Charakter an. Daran schließt sich die Entwicklung der wissenschaftlichen Seminare, die allmählich über den ganzen Umfang der Universitätsstudien sich ausgebreitet haben; die Aufgabe, die sich diese Anstalten stellen, ist die Einführung in die wissenschaftliche Arbeit; aus den Seminaren gehen die Dissertationen hervor, erste Proben mehr oder minder selbständiger wissenschaftlicher Leistungen.

Voran ging in der Umbildung die philosophische Fakultät. War sie bisher die allgemeinwissenschaftliche oder untere Fakultät gewesen, die den Studierenden der „oberen“ Fakultäten, vor allem der theologischen und juristischen, eine Ergänzung und Vertiefung der Schulwissenschaften zu bieten gehabt hatte, so wurde sie nun zu einer selbständigen Fachfakultät gleich jenen: ihre besondere Aufgabe die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrern für die neuen Gymnasien. Da es sich aber hierbei nicht, wie bei dem Mediziner, Juristen und Theologen, um die Ausbildung für einen „praktischen“ Beruf im eigentlichen Sinne handelte, denn die Aufgabe des Gymnasiallehrers ist ja nicht die Anwendung der Wissenschaft, sondern ihre Fortpflanzung, wenn auch auf niederer Stufe, so wurde die philosophische Fakultät nun die eigentlich wissenschaftliche Fakultät. Hier sind die spezialistischen Vorlesungen, hier auch die Seminare zuerst einheimisch geworden. Die Philologen, unter der Anführung von F. A. Wolf, gingen voran, nicht Lehrer, sondern Gelehrte zu bilden setzten sie sich zur Aufgabe; die Lehrkunst erschien ihnen überhaupt nicht als eine für sich lehrbare Sache: wer die Wissenschaft hat, wird sie auch lehren können, so galt auch hier als Voraussetzung. Denselben Weg sind dann die übrigen Fächer gegangen; die Mathematiker, die Physiker, die Historiker, die Neuphilologen, sie gehen darauf aus, nicht Lehrer dieser Fächer für die Schulen, sondern selbständige Gelehrte zu bilden, die „die Sache weiterbringen“. Auch hier traten die Seminare und Institute, in denen die Methode der Forschung fortgepflanzt wird, als Hauptformen des Unterrichts hervor.

So ist es geschehen, daß die philosophische Fakultät die Führung an den deutschen Universitäten erlangt hat, sowohl in Hinsicht auf die Wissenschaft selbst, als auf die Gestaltung des Universitätsunterrichts. Die philologischen und historischen Wissenschaften bieten die theoretische Grundlage der Theologie und Jurisprudenz, oder also der Religions- und der Rechtswissenschaft, die überall auf philologischer und historischer Forschung sich aufbauen. Und die Naturwissenschaften, Physik, Chemie, Biologie, sind die Unterlage der Medizin, die ihre Ergebnisse und Methoden überall verwendet. Ja man kann sagen: Theologie und Jurisprudenz haben sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts in dem Sinne entwickelt, daß sie als Spezialgebiete philologisch-historischer Forschung erscheinen, die nur zufällig aus dem Zusammenhang herausgelöst und aus praktischen Gründen als besondere Fakultät eingerichtet sind. Die alte dogmatische Konstitution dieser Wissenschaften ist immer mehr der historischen Auffassung gewichen: Theologie nicht mehr ein System von absolut gültigen Lehrsätzen über Gott und Welt, Trinität und Menschwerdung, sondern die geschichtliche Wissenschaft von der christlichen Religion; Jurisprudenz nicht mehr ein System von Lehrsätzen, naturrechtlichen oder positivrechtlichen, sondern die historische Wissenschaft von der Entwicklung des Rechts, des römischen etwa und des deutschen, bis zu der Rechtsbildung der Gegenwart, die nur die vorläufig letzte Phase dieser Entwicklung ist. Und dementsprechend sind die Formen des wissenschaftlichen Unterrichts in diesen Fakultäten dem Vorgang der philosophischen Fakultät gefolgt; spezialistische Vorlesungen und wissenschaftliche Seminare sind auch hier im Vordringen. Freilich verhindert hier die praktische Abzweckung des Studiums, die denn doch auch schon in den Prüfungen sich geltend macht, eine so weitgehende Spezialisierung; wohin aber die Tendenz gerichtet ist, das zeigt die neuerdings gelegentlich auftauchende Forderung, die theologische Fakultät in eine religionswissenschaftliche umzuwandeln, die gegen den Unterschied christlicher und anderer Religionsformen sich neutral verhalte. Die medizinische Fakultät hat in der Forschungs- und Unterrichtsmethode innigste Gemeinschaft mit den Naturwissenschaften, nachdem sie ihnen früher lange Zeit vorangegangen war und den Weg gewiesen hatte.

So viel über den allgemeinen Charakter, den die deutsche Universität im 19. Jahrhundert angenommen hat. Auf die einzelnen

Phasen der Entwicklung näher einzugehen, verbietet der Raum. Ich bemerke nur dies: im ganzen ist sie eine konstant aufsteigende; doch machen die drei oben bezeichneten Drittel des Jahrhunderts sich auch hier bemerklich.

Im ersten Drittel findet ein beständiges und rasches Aufsteigen statt, das durch die widrigen politischen Verhältnisse, so schwer sie die einzelnen trafen, im ganzen nicht gehemmt wurde; und jene politischen Repressionen und Verfolgungen gaben der deutschen Universität, ihren Lehrern und Studierenden, eine innere Würde und Festigkeit und zugleich eine Volkstümlichkeit, wie sie weder vorher noch nachher besessen hat. Eine Fülle hervorragender Männer hat während dieser Jahrzehnte der wissenschaftlichen Arbeit Ziele gestellt und dem geistigen Leben Impulse gegeben, die bis auf diesen Tag nachwirken.

Im zweiten Drittel macht sich die oben bezeichnete Stagnation im öffentlichen Leben auch hier fühlbar. Das Wachstum verlangsamte sich, die Zahl der Studierenden ging zurück; die Leistungsfreudigkeit für die Ausstattung der Universitäten sank; widrige und gespannte Verhältnisse machten sich überall fühlbar. Was die Entwicklung des inneren Lebens anlangt, so verloren spekulative Philosophie und neuhumanistische Philologie die Stellung, die sie bisher innehatten: der Glaube an die Möglichkeit, auf Hegelsche Weise durch reines Denken das große Geheimnis der Wirklichkeit aufzulösen, ging in dem Gefühl einer großen Enttäuschung unter, und auch der Enthusiasmus für das Hellenentum wich dem Interesse für die dringenden Fragen der Gegenwart. Nüchterne, exakte Forschung ist die Lösung, die um die Mitte des Jahrhunderts auf den Universitäten herrschend wurde. Die Naturwissenschaften, auf Mathematik und Experiment gegründet, gewannen rasch steigendes Ansehen; von ihnen, nicht von spekulativer Naturphilosophie, fing damals auch die allgemeine Bildung an, das Heil und die Leitung in alle Wahrheit zu erwarten. Und ein ähnlicher Geist drang auch in den Geisteswissenschaften durch; die Geschichtsforschung begann in großem Stil die Ausschöpfung der Quellen, die Aufarbeitung der Archive, die Sammlung der Handschriften, die Herausgabe von Hilfsmitteln aller Art: Exaktheit der Arbeit und kritischer Sinn die wesentlichste Forderung an den Gelehrten. Die Theologie und Jurisprudenz folgten diesen Spuren, soweit sie nicht rein dem Positivismus des Geltenden sich hingaben.

Das letzte Drittel des Jahrhunderts hat im öffentlichen Leben das ungeheure Aufsteigen des im Deutschen Reich zur politischen Einheit zusammengefaßten deutschen Volks zu neuer Macht und neuem Reichtum gebracht. Auch den Universitäten sind die Mittel reichlicher zugeströmt, wie denn die steigende Wohlhabenheit auch in der ungeheuer gesteigerten Frequenz in die Erscheinung tritt. Die reiche Ausstattung mit neuen wissenschaftlichen Instituten ist vor allem den naturwissenschaftlichen und medizinischen Fakultäten zugute gekommen, sie sind, besonders an den großen Zentraluniversitäten, zu ganzen Stadtteilen herangewachsen. Charakteristisch ist dabei, daß auch die naturwissenschaftlichen Institute in immer engere Beziehung zur Technik getreten sind, so vor allem die chemischen: die Wissenschaft ist hier unmittelbar zur Goldgrube geworden. Im Lehrkörper der Universitäten erscheint das Wachstum der Wissenschaften in die Breite in der fortwährenden Vermehrung der Lehrstühle, mit entsprechender Verengung des Lehrgebiets und in der Regel auch des Forschungsgebiets; der Spezialisismus beherrscht die wissenschaftliche Arbeit der Gegenwart. Das ist sichtbar in allen Fakultäten, am meisten in der philosophischen; ihre beiden Hälften, die natur- und die geisteswissenschaftliche, zeigen den gleichen Vorgang: beständig fortschreitende Spaltung der Lehrgebiete.*)

*) Ein paar statistische Daten sind an dieser Stelle dem Leser vielleicht nicht unlieb; ich entnehme aus W. Lexis, die Universitäten im Deutschen Reich (1904), das Material.

Die gesamten Einnahmen der preussischen Universitäten betrugen:

	1865 (68)	1903
Berlin	590 361	3 406 918
Bonn	485 181	1 441 990
Breslau	365 937	1 615 575
Göttingen	819 164	1 407 154
Greifswald	257 400	1 040 927
Halle	399 854	1 861 860
Kiel	304 266	1 220 683
Königsberg	296 991	1 239 725
Marburg	239 451	1 017 545
Münster	58 395	536 594
	3 807 000	14 788 968 M.

Die Zahl der Studierenden an sämtlichen deutschen Universitäten betrug:

So ist es geschehen, daß die Universitäten zu jenen unübersehbaren Anstalten herangewachsen sind, in denen die früheren Hochschulen mit ihren paar Duzend Lehrern und ihrer Dotation von ein paar tausend Talern, wie sie bis Ende des 18. Jahrhunderts bestanden, kaum mehr wiederzuerkennen sind. Der Lehrkörper, namentlich der beiden unteren Fakultäten, ist bis auf das Zehnfache und darüber gestiegen; die Institutsvorsteher sind mit einem ganzen Stab von Assistenten, Rustoden, Beamten und Angestellten umgeben. Damit ist zugleich gegeben, daß an eine Regulierung des Wissenschaftsbetriebes von oben, wie sie im 18. Jahrhundert noch im weitesten Umfang stattfand, nicht mehr zu denken ist. Die akademische Freiheit ist im ganzen genommen zu keiner Zeit größer gewesen als gegenwärtig, am wenigsten in den Tagen der mittelalterlichen Gelehrtenkorporation, wo genossenschaftliche Eifersucht die allgemeine Gebundenheit des Denkens durch die kirchliche Autorität noch verstärkte. Nur an einzelnen Punkten wird noch einmal ein Versuch gemacht, wenigstens durch die Auswahl der Lehrer auf den Gang der wissenschaftlichen Gedankens- bildung Einfluß zu üben, am meisten in der theologischen Fakultät, wo aber die Selektion nach der „Richtung“ in der Hauptsache von höfischen, synodalen, parlamentarischen Mächten geübt und der Unterrichtsverwaltung aufgenötigt wird. Ähnliche Gewalten sind es auch, die gelegentlich auf die Besetzung nationalökonomischer oder philosophischer Professuren Einfluß zu erlangen trachten. Sich solcher Beeinflussung zu erwehren, haben Unterrichtsverwaltung und Fakultäten das gleiche Interesse. Eine andere Frage ist, ob die innere Unabhängigkeit der einzelnen mit jener aufsteigenden Entwicklung des Universitätswesens im ganzen gewachsen ist;

im Jahre	insgesamt	Theologen	Juristen	Mediziner	Philosoph.
1830	15870	6076	4502	2355	2937
1850	12426	3006	4386	1932	3102
1903	37677	3777	11747	6948	15205

Die Zahl der Professoren, ord. und außerord., betrug an den deutschen Universitäten:

im Jahre	Theologen	Juristen	Mediziner	Philosophen
1840	151	140	201	394
1860	137	127	194	465
1900	215 (+ 9)	188 (+ 12)	443 (+ 19)	894 (+ 52)

ich würde es nicht durchaus zu behaupten wagen: Geld, Titel, Orden spielen gegenwärtig eine erheblich größere Rolle als in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts; ist die Begehrlichkeit nach Dingen dieser Art gewachsen, so wird sie die in ihrer Natur liegende Wirkung üben: die Widerstandsfähigkeit bei den Empfängern und die Achtung bei den Verleihern zu mindern.

Noch auf einen Punkt weise ich hin: für das Studium ergeben sich aus der bezeichneten Entwicklung des Wissenschaftsbetriebs gewisse Schwierigkeiten, wenigstens für alle diejenigen, die nicht in der wissenschaftlichen Arbeit selbst ihren Lebensberuf finden. Amt und Beruf fordern von dem Lehrer, dem Arzt, dem Richter, dem Pfarrer eine mehr enzyklopädische, auf den ganzen Umkreis der Wissenschaften sich erstreckende Ausbildung. Sie zu erwerben wird in dem Maße schwieriger, als die Zahl selbständiger Disziplinen steigt und die Form des Unterrichts, vor allem auch in den Seminaren, spezialistischer wird. Die Gefahr ist, daß der Studierende entweder sich in dem Vielerlei, was seine Aufmerksamkeit fordert, verliert, oder über dem Eindringen an einem Punkt die Beziehung zu dem Ganzen seiner Wissenschaft einbüßt. Kein Zweifel, daß es im 18. Jahrhundert sehr viel leichter war, den Forderungen eines wissenschaftlichen Studiums zu entsprechen, wo ein Physiker das ganze Gebiet der Naturwissenschaften, ein Historiker den ganzen Umfang der Geschichte lehrte, oder wo jeder Theolog und jeder Jurist alle Disziplinen der Fakultät vortrug. Und zwar im wesentlichen in Gestalt eines dogmatisch abgeschlossenen Systems; wogegen jetzt der Unterricht gerade das sich zur Aufgabe macht, in den Fluß der ewig unabgeschlossenen Untersuchungen an jedem Punkt hineinzustellen oder das Meer historischer Forschungen befahren zu lehren.

Ein gewisse Müdigkeit und Enttäuschung, die sich da und dort zu regen beginnt, scheint mit solchen Erlebnissen zusammenzuhängen. Man hatte sich der Wissenschaft hingegeben in dem Vertrauen, von ihr zur sicheren Erkenntnis der Dinge, vielleicht gar an das Ziel einer abgeschlossenen und wissenschaftlich begründeten Weltanschauung geführt zu werden. Und nun macht man die Erfahrung, daß die Forschung ewig nur Bruchstücke bietet, und daß selbst diese Bruchstücke immer fraglich bleiben: kein Punkt in den geschichtlichen Wissenschaften, der definitiv gegen Zweifel und neue Auslegungen geschützt ist, und so in der Natur-

wissenschaft: von den Grundbegriffen bis zu den peripherischen Anwendungen alles im Fluß.

Mit einem Wort erwähne ich zum Schluß die Tatsache, daß im Laufe des 19. Jahrhunderts neben den alten Universitäten eine Reihe von neuen Hochschulen entstanden sind, deren allgemeiner Charakter dadurch bestimmt ist, daß die Wissenschaft hier in ihrer Anwendung auf praktisch-technische Aufgaben gepflegt und gelehrt wird. Der erstaunliche Aufschwung der Technik auf allen Gebieten des wirtschaftlichen Lebens, vor allem der Industrie und des Verkehrswesens, aber auch der Landwirtschaft und des Handels, hat neue Bedürfnisse eines wissenschaftlich-technischen Vorbereitungsunterrichts hervorgerufen, die nur in hochschulmäßigen Formen ihre Befriedigung zu finden vermögen. Voran gingen die Technischen Hochschulen; aus niederen Formen gewerblicher Unterrichtsanstalten hervorgewachsen, sind sie seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts zuerst tatsächlich, dann auch in ihrer Rechtsverfassung und Organisation den alten Universitäten als Parallelanstalten zur Seite getreten; es gibt ihrer im Deutschen Reich gegenwärtig zehn, zu denen bald die elfte kommen wird, alle in Großstädten, meist in den Hauptstädten der Staaten gelegen, mit einer dem zweiten Zehntausend sich entgegenbewegenden Zahl von Studierenden. An die Technischen Hochschulen schließen sich die Berg- und Forstakademien, landwirtschaftliche und tierärztliche Hochschulen, und als jüngste Bildung die Handelshochschulen. So haben die drei großen Grundformen der wirtschaftlichen Unternehmung, Landwirtschaft, Gewerbe, Handel, jetzt neben den alten „gelehrten“ Berufen ihre Darstellung auch auf der höchsten Stufe des Unterrichtswesens. Früher noch als die Künste des Friedens war übrigens die Kunst des Kriegs zu einer so komplizierten Technik geworden, daß die Offizierslaufbahn eine hochschulmäßige Vorbildung erforderte und in den Kriegsakademien und Artillerie- und Ingenieurschulen durchsetzte. *)

II. Das neue Gymnasium.

Auch die Begründung der neuen Gelehrtenschule fällt in die kurze Zeit zwischen dem Untergang des alten Staats und den Freiheitskriegen. Auch in ihr ist der enthusiastische Glaube an

*) Das von W. Lexis herausgegebene Werk über das Unterrichtswesen im Deutschen Reich bietet im Teil IV über dies neue Hochschulwesen eine zusammenfassende Übersicht.

die Menschheit und ihre Bestimmung, die große Zuversicht zu der menschlichen Natur und ihrer Kraft, durch Ideen sich selbst zu gestalten, sichtbar. Aus dem alten toten Schulbetrieb zu lebendiger, selbstthätiger Erfassung des würdigsten Gehalts und dadurch zu wahrer Selbstbildung zu führen, das ist der leitende Gedanke der Schulreform. Die lebendige Anschauung des klassischen Altertums wird, mit dem Gefühl und Willen zugleich aufgenommen, die empfängliche Jugend auf eine höhere Stufe menschlicher Bildung emporheben. Aber auch was die Neuzeit Treffliches geleistet hat, darf ihr nicht fremd bleiben, soll anders ein Höchstes von innerer Bildung erreicht werden; vor allem muß auch für Mathematik und Naturwissenschaft, die jüngste große Errungenschaft des Menschengesistes, Sinn und Verständnis schon auf der Schule eröffnet werden. Auf diese Weise wird eine universelle Geistesbildung erreicht und zugleich die geistige Kraft nach der formalen Seite allseitig entwickelt und geübt, so daß der durch diese Schule Hindurchgegangene nun für jedes wissenschaftliche Studium auf der Universität gleichmäßig vorbereitet ist, nicht minder aber auch für jeden andern Beruf die trefflichste Vorbildung gewonnen hat.

Auch in der Entwicklung des Gymnasiums treten die oben gekennzeichneten drei Abschnitte des Jahrhunderts deutlich hervor. Das erste Drittel ist das Zeitalter der hoffnungsfreudigen Gründung und des inneren Ausbaues des modernen Gymnasiums. Die leitenden Männer waren W. v. Humboldt, Sövern und später Joh. Schulze; von Einfluß waren daneben F. A. Wolf und Schleiermacher, später Hegel. Die führende Idee ist die der allseitigen Bildung.

Drei bedeutsame Maßregeln stehen am Eingang. 1) Die Neuordnung der Lehrerbildung. Sie wurde durch die Anordnung einer besonderen Lehramtsprüfung herbeigeführt, das *examen pro facultate docendi* (Verordnung vom 12. Juli 1810). Das Jahr 1810 ist das Geburtsjahr des preussischen höheren Lehrerstandes: durch die neue Prüfung wurde er vom geistlichen Amt als besonderer Berufsstand losgelöst. Bis dahin waren die Lehrer an den Lateinschulen regelmäßig Theologen, die das Schulamt als Vorstufe zum besser dotierten und für ansehnlicher und bequemer erachteten Pfarramte ansahen. Ihre Bildung war die theologische, mit humanistisch-philosophischer Vorschule. Die Anstellung geschah durch die Patrone, in der Regel den Rat der Stadt; nach der Berufung fand etwa eine Prüfung *pro loco*

durch den Superintendenten statt, die auch durch einen akademischen Grad oder das Zeugnis eines Universitätsprofessors und Seminarvorstehers ersetzt werden konnte. — Die neue Prüfung wurde abgelegt vor den dazu verordneten „wissenschaftlichen Deputationen“. an den drei dem Staate gebliebenen Universitäten (Berlin, Breslau, Königsberg) gebildet, sollten sie der Schulverwaltung überhaupt als beratende Behörde zur Seite stehen, im besonderen aber die wissenschaftliche Prüfung der Lehrer für die höheren Schulen abhalten. Das Bestehen dieser Prüfung wurde zur Bedingung der Anstellungsfähigkeit gemacht, so daß hinfort von den Patronen niemand vor Erlangung des Zeugnisses berufen und angestellt werden konnte. Was die Prüfung anlangt, so soll sie sich auf alle Lehrfächer der Schule erstrecken, Sprachen und Wissenschaften, Mathematik und Geschichte, doch so, daß dabei dem Kandidaten Gelegenheit gegeben wird, seine vorzügliche Stärke in dem besonderen Gebiet, dem er sich vorzugsweise gewidmet hat, zu zeigen. Die Absicht der neuen Einrichtung war: eine eigentlich wissenschaftliche Ausbildung des höheren Lehrerstandes zu sichern; der Lehrer an einer Gelehrtenschule soll mehr als eine bloße allgemein-wissenschaftliche Ausbildung, wie sie etwa der Theolog mitbrachte, besitzen, er soll in irgendeinem Gebiet eine eigentliche Gelehrtenbildung aufweisen. Und zugleich soll der Stand als solcher sich fühlen lernen, ein gesunder Korpsgeist alle seine Glieder mit dem Gefühl der Standesehre, der Ehre eines besonderen Gelehrtenstandes durchdringen.

2) Um dieselbe Zeit wurde ein neuer Lehrplan für die Gymnasien ausgearbeitet; er ist, unter Benutzung zahlreicher Gutachten, von Süvern abgefaßt. Es kam zwar nicht zur Publikation, die Kriege traten dazwischen, doch bezeichnet er die Norm, nach der von den Behörden auf die Gestaltung der einzelnen Schulen, denen man übrigens die Bewegungsfreiheit allzusehr einzuengen damals noch Scheu trug, eingewirkt wurde. Der Grundcharakter der neuen Lehrverfassung ist dadurch bestimmt, daß er vier einander koordinierte Hauptfächer zählt: Lateinisch, Griechisch, Deutsch, Mathematik; sie gehen durch den ganzen Kursus, nur daß das Griechische erst mit der IV beginnt. Die Stundenzahl in dem auf zehn Jahre angelegten Kursus ist: für das Lateinische 76, für das Griechische 50, für das Deutsche 44, für die Mathematik 60 Wochenstunden. Dazu kommen noch Geschichte und Geographie mit 30, Naturwissenschaften und Religion mit je 20

Stunden. Damit ist das moderne Gymnasium gegeben; die alte Lateinschule hatte im Grunde nur ein Hauptfach, lateinische Eloquenz und ein wenig Griechisch; die neue Gelehrtenschule will eine allseitige Bildung geben; der sprachlich-literarischen Ausbildung dient außer den alten Sprachen der deutsche Unterricht, der wissenschaftlichen Mathematik und Naturwissenschaft, Geschichte und Religion. Tatsächlich blieb freilich der klassische Unterricht zunächst das Hauptstück, schon weil die Lehrer meist Philologen waren, von denen Mathematik und Naturwissenschaften als *Parerga*, nicht selten auch als hinderliche Eindringlinge angesehen wurden. Die Behandlungsweise des klassischen Unterrichts war die neuhumanistische: an die Stelle des alten Ziels der Eloquenz, das freilich nicht ganz fallen gelassen wurde, trat als das eigentlich zu erstrebende: die Durchbringung mit dem Geist des Altertums durch Verkehr mit seinen hervorragendsten Schriftstellern, besonders den griechischen, wobei ästhetisch-literarische und formale Bildung als erwünschte Nebenwirkungen von selbst sich ergeben würden. In der Methode vollzog sich eine Wendung in dem Sinne, daß die Selbsttätigkeit des Schülers in Form der „Präparation“ auf die Klassenlektüre und daneben der Privatlektüre in steigendem Maße in Anspruch genommen wurde: eine selbstständige philologische Arbeit, im kleinen, wurde der Stolz der tüchtigeren Schüler.

3. Das dritte Stück ist die neue Ordnung der Abgangsprüfung; sie wurde schon vor Abschluß des Lehrplans im J. 1812 publiziert. Die Forderungen der ersten Ordnung von 1788 wurden darin ausgedehnt und bestimmt. Gefordert wird zuerst und vor allem die Herrschaft über beide alte Sprachen, im Griechischen volle Lesefertigkeit, sie ist durch Übersetzung auch des dramatischen Dialogs vom Blatt zu dokumentieren, die Sicherheit in der Grammatik durch eine Übersetzung ins Griechische; im Lateinischen dazu der mündliche und schriftliche Gebrauch der Sprache, er ist durch einen lateinischen Aufsatz und bei der mündlichen Prüfung zu beweisen. Dazu kam ein deutscher Aufsatz und eine mathematische Ausarbeitung, sowie mündliche Prüfung in allen Lehrfächern. — Mit der Durchführung dieser Prüfungsordnung vollzog sich nun zugleich die Ausscheidung der eigentlichen Gelehrtenschulen, die als Vorbildungsanstalten für die Universität anerkannt wurden, aus der Masse der alten Lateinschulen; die zur Abhaltung der Prüfung Berechtigten erhielten den Namen „Gymnasium“. — Zunächst ließ man übrigens noch

die Möglichkeit offen, durch eine Aufnahmeprüfung auf der Universität in die akademische Laufbahn zu gelangen. 1834 wurde dieses Loch verstopft: seitdem gibt es keinen Zugang zu den gelehrten Berufen als durch die enge Pforte der Reifeprüfung.

Im J. 1818 trat Joh. Schulze ins Ministerium; er hat bis 1840 die leitende Stellung im gelehrten Unterrichtswesen innegehabt. Er hat die neue Lehrverfassung des Gymnasiums nach allen Seiten durch eine große Fülle von Verordnungen ausgebaut und befestigt, die Lehrziele und Methoden in allen Fächern genau bestimmt und ihre Erreichung durch geregelte Aufsicht durch die Provinzialschulräte (1825 wurden die Provinzialschulkollegien als selbständige Behörden von den Konsistorien losgelöst) und durch strenge Durchführung der Reifeprüfung zu sichern gesucht. An der Idee der „allseitigen“ Bildung hat der Verehrer Hegels unbedingt festgehalten: die Lehrfächer erschienen ihm als Glieder eines Organismus, deren keines fehlen könne, ohne empfindliche Störungen des Gleichgewichts und der Leistungsfähigkeit zu verursachen. —

Das wäre die Neugestaltung der Gelehrtenschule in Preußen, die Begründung der universalistischen Einheitschule. Man kann die Summe der Sache auch so bezeichnen: der Abschluß der allgemeinwissenschaftlichen Ausbildung ist aus der philosophischen Fakultät in den Schulkursus verlegt. Früher brachte man von der Schule die Kenntnis der lateinischen Sprache mit, vielleicht auch die Elemente des Griechischen, und einige Vorkenntnisse in der Mathematik und Geschichte, die man dann nach Neigung und Vermögen auf der Universität erweiterte. Der Abiturient des neuen Gymnasiums war, wenn er das Zeugnis „unbedingt tüchtig“ aus der Prüfung davonbrachte, im Besitz nicht nur der beiden alten Sprachen und einer auf ausgebreiteter Lektüre beruhenden historisch-humanistischen Bildung, sondern dazu auch einer gründlichen Einsicht in die Elemente der Mathematik und Naturwissenschaften, sowie einer schulmäßigen Beherrschung zweier moderner Kultursprachen. So mit den Elementen der alten und der modernen Bildung versehen, oder gleichsam sub utraque gebildet, bezog er die Universität, gleich fähig, an jedes fachwissenschaftliche Studium sogleich heranzugehen, Philologie und Mathematik, die beiden Werkzeugwissenschaften, jene aller geschichtlichen, diese aller naturwissenschaftlichen Studien, beide in seinem Besitz.

Freilich, nicht umsonst war solcher Gewinn. Zunächst forderte das neue System des Universalismus oder Utraquismus einen größeren Zeitaufwand. Der Schulkursus hat sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts erheblich verlängert; war das durchschnittliche Lebensalter beim Beginn des Universitätsstudiums im 18. Jahrhundert, normalen Lauf der Dinge vorausgesetzt, etwa das 17. oder 18. Lebensjahr, so stieg es jetzt bis auf das 20. Da auch die Studienzeit sich verlängert hat, so ist gegenwärtig der Eintritt in eine berufliche Lebensstellung in die zweite Hälfte der Zwanziger, wohl auch den Anfang der Dreißiger hinausgeschoben, eine in mehr als einer Hinsicht höchst unerwünschte Nebenwirkung. Schon die Verlängerung der Schulzeit führt zu manchen Schwierigkeiten, die aus der Unangemessenheit der schulmäßigen Form der Disziplin und des Unterrichts zu dem Lebensalter der Oberstufe entspringen. Hatte früher ein verfrühter Zugang zur Universität seine Bedenken, so hat das allzu hohe Schulalter nicht minder sein Mißliches. Es fehlt uns eben das englisch-amerikanische College, das als Übergangsstufe zwischen Schulgebundenheit und voller akademischer Freiheit seine großen Vorzüge hat.

Dann aber noch eine andere Nebenwirkung unerwünschter Art: ich meine das, was unter dem Namen der Überbürdung als das vielbeklagte Schulübel in der Folge durch das ganze 19. Jahrhundert geht und der Schulverwaltung zu schaffen macht. Von Fr. Thiersch, dem Schüler G. Hermanns, dem Reformator der bairischen Schulen im Sinne der Alleinherrschaft eines klassizistischen Humanismus, wurde die Anklage der Überspannung gegen das preußische System des Utraquismus zuerst erhoben. In den dreißiger Jahren folgte der erste Ansturm von medizinischer Seite (Lorinser), den es zwar der Verwaltung gelang zurückzuschlagen: der ausführliche Lehrplan von 1837 war die Antwort darauf, der aber doch einen Stachel zurückließ. Die Verwaltung der folgenden Epoche hat ganz ernsthaft mit dem Problem gerungen. In der That, daß vielfach eine Überspannung stattfand, ist nicht zweifelhaft, es wird durch zahlreiche Stimmen aus der Lehrer- und Schülmelt bezeugt. Die Ursachen liegen auch auf der Hand: das Vielerlei der Hauptfächer, das allzulang durchgeführte System der täglich kontrollierten Pensensarbeit, die strenge Abgangsprüfung, die über das ganze Gebiet des Schulwissens sich gleichmäßig erstreckte, alles dies zusammen mußte schwächeren Kräften eine kaum erträgliche Last aufladen und rüßligere, selbständigere Naturen

mit Unlust gegen ein System erfüllen, das der Freiheit und selbstgewählten Tätigkeit allzuwenig Raum ließ.

Die Gymnasialpolitik des folgenden Abschnitts, der mit dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelms IV. beginnt, ist durch zwei Tendenzen bestimmt: die Betonung des kirchlich-konfessionellen Charakters der Schule gegenüber dem jetzt als unkirchlich und unchristlich angeklagten Humanismus, und das Bestreben, der Überbürdung durch die Konzentration auf ein Hauptfach zu wehren. Die Reaktion gegen Aufklärung und Realismus nimmt hier die Gestalt eines Versuchs der Rückbildung des modernen Gymnasiums im Sinne der Lateinschule des 16. Jahrhunderts an: Humanitätsstudien und Evangelium in der Melanchthonschen Verbindung erscheinen als das Ideal der Gelehrtenbildung gegenüber dem realistischen Enzyklopädismus und dem Neuheidentum Wolfs und Humboldts. In dem Lehrplan von 1856, dessen Verfasser L. Wiese ist, kommen diese Bestrebungen zum Ausdruck, freilich nur in beschränktem Umfang; die Wirklichkeit erwies sich gegen rückwärts gerichtete Sehnsucht wie immer harthörig. Nur die Naturwissenschaften, das auch politisch verdächtigste Stück des modernen Unterrichts, erfuhren eine stärkere Zurückdrängung. Im übrigen ließ sich an den Forderungen der neuen Zeit nicht viel abdingen, und für Leistungen in lateinischer Poesie und Prosa wollte auch kein rechter Enthusiasmus wieder aufkommen; noch weniger fand das aufdringliche kirchenpolitische Christentum offene Ohren und Herzen. — Bemerkenswert ist aber ein anderes: dem Versuch, das humanistische Gymnasium zur alten Einfachheit zurückzuführen, ging die Entwicklung eines realistischen Gymnasiums zur Seite: der Lehrplan von 1859 ist die Geburtsurkunde des Realgymnasiums. Das dualistische System begann damit das utraquistische abzulösen. Hiervon wird gleich das Näheren zu handeln sein.

Im dritten Zeitabschnitt, der Ara Bismarcks, steht die Gymnasialpolitik unter dem Zeichen der fortschreitenden Anpassung an die Forderungen der Gegenwart. Im J. 1875 trat an die Stelle L. Wieses Hermann Bonitz, ein preussischer Schulmann, der aber schon an der Modernisierung der österreichischen Gymnasien hervorragenden Anteil gehabt hatte: durch die Lehrverfassung von 1849 war hier die alte Lateinschule in die moderne Gelehrtenschule mit starker Hervorhebung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts übergeführt worden. Die

Berufung von Bonitz bedeutete die Aufgebung der Konfessionalisierungs- und Konzentrationsbestrebungen der vorigen Epoche. Der von ihm verfaßte neue Lehrplan von 1882 stellte das utraquistische System wieder her; der naturwissenschaftliche Unterricht eroberte seinen Platz zurück, dafür wurde der Lateinunterricht nicht unerheblich eingeschränkt: die Stundenzahl wurde von 86 auf 77 herabgesetzt, freilich ohne wesentliche Minderung der Schlußforderungen.

Die Lebensdauer des neuen Lehrplans, der im ganzen die Wiederherstellung des Schulzesen von 1837 mit dem Ideal der allseitigen Bildung bedeutete, war kurz. In Wahrheit hatte er niemand befriedigt, nicht die Partei der Realschulen, denen er zwar den neuen Namen Realgymnasium, aber keine Erweiterung der Berechtigungen gebracht hatte, noch die Anhänger der klassizistischen Gymnasialpädagogik, die über die Verkürzung des lateinischen (und auch des griechischen) Unterrichts verstimmt waren. So wurde der von dem Kaiser Wilhelm II. alsbald in Angriff genommenen Reform des Gymnasialwesens mit großen Erwartungen entgegesehen. Auf der Konferenz vom Dezember 1890 erschien der jugendliche Kaiser persönlich und stellte durch eine Eröffnungsrede die Verhandlungen der Versammlung gleich unter seinen Willen. Ein starkes Mißvergnügen über den bisherigen Unterrichtsbetrieb, den er selbst als Schüler des Gymnasiums in Kassel kennen gelernt hatte, gab der Rede den Ton: keine nationale und auf die Gegenwart und ihre Aufgaben gerichtete Bildung, sondern antik-klassische, aber auch keine klassisch-humanistische Bildung, sondern bloß sprachlich-grammatische Schulung, der lateinische Aufsatz Ziel und Maßstab der Leistungen.

Ohne Zweifel hatte der kaiserliche Redner starken Strömungen des Zeitgeistes Ausdruck verliehen. Die großen Ereignisse von 1864—70 waren nicht ohne Einwirkung auf die Stimmung, vor allem auf die Stimmung der seitdem herangewachsenen Jugend geblieben. Die Gegenwart hatte an Gewicht und Bedeutung gewonnen, und was ihr an Interesse zuwuchs, das ging zunächst dem Interesse für das Altertum verloren. Es erschien befremdlich, daß die Schüler der Gelehrtenschulen zwar von dem Verlauf der Perserkriege oder der Punischen eine genaue Kenntniss sich zu verschaffen angehalten wurden, dagegen, soviel die Schule in Betracht kam, von den großen Kämpfen und Erfolgen des eigenen Volks in der Gegenwart überhaupt gar nichts erfuhren, und ebensowenig

von der Verfassung und Gestalt des eignen Staats oder des neuen Reichs. Ohne Zweifel empfanden die Schüler selbst so; das Altertum hatte für sie nicht mehr den Glanz, in dem es einst der Generation, die das Aufleuchten des Neuhumanismus erlebt hatte, erschienen war; ging es doch der philologischen Wissenschaft nicht anders: sie war aus dem Stadium des Enthusiasmus längst in das der nüchternen Erkenntnis des Wirklichen übergetreten. Auch das Interesse an der antiken Literatur wurde durch neu aufkommende Richtungen in der Kunst und Dichtung, die vor allem wieder die jugendlichen Gemüter bewegten, herabgedrückt. Überhaupt aber war die Zeitstimmung sentimental-ästhetischer Betrachtung nicht günstig; Kräfte anderer Art, als sie im Zeitalter Goethes dem deutschen Wesen das Gepräge gegeben hatten, waren im Zeitalter Bismarcks in die entscheidende Stelle gerückt: robustere Kräfte gaben im politischen wie im wirtschaftlichen Leben der Gegenwart den Ausschlag. Und mit dem Vorgefühl, das der Jugend eigen ist, wendete sie ihr Interesse den neuen Dingen zu: Sportübungen und Spielen, Entdeckungsfahrten und kolonialen Eroberungen, Panzerschiffen und Automobilen, technischen Erfindungen und naturwissenschaftlichen Entdeckungen. Das waren die Stimmungen der Jugend, die so unerwartet der zu ganz anderen Dingen sich berufen glaubenden Konferenz aus der kaiserlichen Ansprache ans Ohr klangen, um nicht zu sagen: ins Gesicht schlugen.

Das Endergebnis der durch diesen Vorgang stark präokkupierten Verhandlungen war ein Kompromiß zwischen der Beharrungstendenz der Versammlung und dem Vorwärtsdrängen des Kaisers. Wäre sonst als die Summe ihrer Beschlüsse vermutlich herausgekommen: entschiedene Ablehnung der Ansprüche der Realanstalten auf Zulassung zur Universität und noch entschiedenere Zurückweisung einer Minderung des altsprachlichen Unterrichts, besonders auch durch Verschiebung seines Anfangs, so war nun das Ergebnis, wie es in den neuen Lehrplänen von 1892 in die Erscheinung trat: starke Beschränkung des lateinischen Unterrichts, Herabsetzung der Stundenzahl von 77 bis auf 62, schleunigste Beseitigung des lateinischen Aufsatzes, der eben noch als Hauptstück und Krone des ganzen klassischen Unterrichts war gepriesen worden; dagegen starke Betonung des Deutschen: ohne „genügend“ im Deutschen kein Reisezeugnis, ferner Verminderung der Zahl der Schulstunden und Erleichterungen in der Reiseprüfung, um der „Überbürdung“ zu steuern; endlich Vermehrung des Turnens und der Spiele, um

der körperlichen Rüstigkeit willen. War in allen diesen Dingen die Konferenz den Winken des Kaisers gefolgt, so brachte dafür die Mehrheit als Siegeszeichen heim: die Erhaltung des Gymnasialmonopols, d. h. die fortdauernde Ausschließung der Realabiturienten von der Universität, und darüber hinaus die prinzipielle Verurteilung des Realgymnasiums als einer Halb- und Mißbildung zum Tode.

Die mit so großem Aufwand in Szene gesetzte und so eilig durchgeführte Lehrordnung von 1892 erreichte nur die Lebensdauer einer Schülergeneration. Schon im Jahre 1901 kam es zu einer neuen, der jüngsten Reform; sie hat endlich den Mut gefunden, einen neuen Weg einzuschlagen: Beseitigung des Gymnasialmonopols und Durchführung des Prinzips der Gleichwertigkeit der im klassischen und der im modernen Gymnasium erworbenen Bildung. Man darf hoffen, daß damit fürs erste eine gewisse Gleichgewichtslage erreicht ist; wenigstens darf sich die neue Verfassung rühmen, daß sie kaum noch grundsätzliche Gegner hat, während gegen den Kompromiß von 1892 sich alsbald die Opposition von allen Seiten erhob. Die Vertreter der Realanstalten waren unbefriedigt, ja empört über die Leichtfertigkeit, womit dem Realgymnasium das Leben abgesprochen war. Die Vertreter des Klassizismus fanden die Einschränkung des klassischen Unterrichts unerträglich; mit gutem Grund: er hört auf lohnend zu sein, wenn er nicht eine gewisse Breite der Ausdehnung, einige Ruhe und Sicherheit des Betriebs hat. Und daß das Deutsche nicht geeignet sei, den Schwerpunkt des Unterrichts und gar der Prüfung zu bilden, darüber herrschte bei den Schulmännern Einverständnis. Man war also mit der Reform von 92, wie ich es auf der Konferenz vorausgesagt hatte, auf ein totes Geleise, das Geleise der Einheitsschule oder vielmehr der alten Universalschule gekommen. Statt der Rettung des Gymnasialmonopols hätte man vielmehr die Rettung des klassischen Gymnasiums, seine innere Entlastung durch die Zulassung eines zweiten Weges, einer *via modernorum* neben der *via antiquorum* schon damals ins Auge fassen sollen.

Diesen Weg hat nun die jüngste Reform eingeschlagen und darum darf man ihr Dauer versprechen. Auch ihr ging eine Konferenz voraus (Juni 1900); sie unterschied sich in der Zusammensetzung nicht sehr wesentlich von der früheren; aber sie hatte den Irrweg von 1890 vor Augen und so fand sie den notwendigen

Entschluß: die Gleichstellung der neunklassigen Realanstalten mit dem klassischen Gymnasium auch in Absicht auf die Zulassung zu Universitätsstudien. Die Anhänger der klassischen Bildung hatten sich überzeugt, daß ihre Erhaltung nur um den Preis der Aufgabe des Gymnasialmonopols möglich sei: eine Schule, die die einzige sein will, muß allen alles bieten; sie kann darum nicht dem klassischen Unterricht einräumen, was dieser braucht, wenn er rechte Früchte tragen soll.

Die Realschulen. (Das 18. Jahrhundert hatte schon die Notwendigkeit einer dem Modernen und den Realwissenschaften zugewendeten Form der höheren Schule erkannt und auch eine kleine Anzahl derartiger Anstalten ins Leben gerufen.) Im 19. Jahrhundert ist diese Schulart zu einem zweiten, dem klassischen Schulwesen nebengeordneten, reich entwickelten Zweig unseres Bildungswesens geworden. Ich deute die Hauptpunkte dieser Entwicklung an.

Auch hier treten die drei Zeitabschnitte deutlich hervor. Im ersten haben wir die Gründungsperiode, in Preußen abschließend etwa mit der ersten Prüfungsordnung für die Realschulen vom Jahre 1832. Für den Aufschwung des Realschulwesens waren zwei Momente von Bedeutung; das erste: die Emanzipation des Bürgertums seit der französischen Revolution und ihre Nachwirkung in der Stein-Hardenbergschen Gesetzgebung, sowie das wirtschaftliche Aufsteigen der Städte seit dem Wiener Frieden; das zweite: die Ausscheidung der eigentlichen Gelehrtenschulen aus der Masse der alten lateinischen Stadtschulen, in Preußen offiziell beginnend mit der Prüfungsordnung von 1812. Dem gesteigerten Bedürfnis nach bürgerlich-moderner Bildung standen nun die zahlreichen alten Lateinschulen, die ja übrigens immer zugleich Bürgerschulen, wenn auch zumeist sehr unzulängliche, gewesen waren, zur Verfügung. Ihre Umbildung, soweit sie nicht als Progymnasien bestehen blieben, in eigentliche Bürgerschulen geschah durch Ausscheidung der alten Sprachen, mindestens der griechischen, Aufnahme des Französischen und Ausdehnung des modernwissenschaftlichen Unterrichts; sie vollzog sich im ganzen spontan, d. h. ihre Einrichtung blieb den städtischen Behörden überlassen. Am Rhein waren sie in Gestalt der *collèges communaux* französischer Herkunft vorgebildet. Die Verfassung dieser Schulen war eben darum überaus schwankend und unbestimmt, zwischen gehobener Volksschule, Gewerbeschule und einer Schule höherer Allgemeinbildung ohne die alten Sprachen schwankend. In den zwanziger Jahren begann sich der Begriff zu

klären und im Sinne einer allgemeinbildenden Schule modernen Charakters zu befestigen. Dem entsprach die preußische Prüfungsordnung von 1832, die als Prüfungsgegenstände die deutsche und französische Sprache (mit Schreiben und Sprechen), Mathematik und Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie vorsah, dazu Lateinisch und Englisch, wo sie gelehrt wurden. An das Bestehen der Prüfung war das Danaergeschenk der Berechtigungen geknüpft: der einjährige Militärdienst, der Eintritt in das Post-, Forst- und Baufach, letzterer jedoch nur unter der Bedingung, daß Latein zu den Lehr- und Prüfungsgegenständen gehöre. Besonderer Gunst und Sorge von seiten der Behörden hatten sich übrigens die Realschulen nirgends zu erfreuen, im Süden so wenig als im Norden; es war die Zeit des Schulregiments der Philologen, denen vielfach schon das Wort Realschule einen verhassten Klang hatte. In Bayern pries und erhielt Thiersch die alten Lateinschulen als das Palladium aller Bildung.

Der zweite Abschnitt beginnt für das Realschulwesen in Preußen mit dem Jahre 1840. Hatte die bisherige Regierung die Realschulen ohne Gunst behandelt, so brachte die neue ihnen Ungunst und Abneigung entgegen. Trotzdem fanden die Dinge ihren Weg. Das Lateinische wurde jetzt obligatorisch gemacht, um auch die Realisten unter die heilsame Zucht der lateinischen Grammatik zu bringen. Als aber Wiese an die Durchführung der „Konzentration“ des Lehrplans der Gymnasien ging, verschloß er sich nicht der Erkenntnis, daß dann eine zweite Form der höheren Schule das unentbehrliche Komplement sei. Das Jahr 1859 brachte die erste amtliche Lehrordnung für die Realschulen, es ist, wie schon gesagt, das Geburtsjahr des preußischen Realgymnasiums, nicht dem Namen, aber der Sache nach. Die Realschulen I. Ordnung erhielten neunjährigen Kursus, mit durchgehendem, auf der Oberstufe allerdings bis auf 3 Stunden abfallendem Lateinunterricht; als ihre Bestimmung wird gleich hingestellt: eine höhere allgemeine Bildung mit anderen Mitteln als das klassische Gymnasium zu geben. In Absicht auf die Berechtigungen wurden sie den Gymnasien gleichgestellt, ausgenommen den Zugang zu den Universitätsstudien; dagegen wurden sie als die eigentlichen Vorbildungsanstalten für die inzwischen entwickelten technischen Studien aller Art angesehen. — So war aus der Realschule, die in einem etwa bis zum 16. Lebensjahr reichenden Kursus eine Vorbildung für das praktische Leben geben wollte, ein zweites Gymnasium

mit gleicher Kursusdauer und Abzielung auf ein sich anschließendes weiteres Studium geworden. Allerdings blieb daneben eine Realschule II. Ordnung, mit kürzerem und freier gestaltetem Kursus. Aber die Städte streckten ihre Anstalten nach dem Schema der I. Ordnung und den an sie geknüpften Berechtigungen.

Der letzte Abschnitt, etwa mit 1870 beginnend, ist durch den langen Kampf des neuen Gymnasiums um den Zugang zur Universität und seinen endlichen Sieg, die prinzipielle Gleichstellung im Jahre 1901, bestimmt. Im Jahre 1870 wurde den Realabiturienten die Universität zuerst geöffnet, allerdings nur die philosophische Fakultät und von ihr wieder nur ein Teil: das Studium der Mathematik und Naturwissenschaften und der neueren Sprachen, und dies nochmals mit einer Einschränkung: das Bestehen der Lehrerprüfung in diesen Fächern gab nur die Befähigung zur Anstellung an Realanstalten. Es war nicht die Liebe für den neuen Bildungsweg, sondern der Drang der Not, der zu dieser Maßregel geführt hatte; der dringende Mangel an Lehrern für die nach 1866 rasch wachsende Zahl von höheren Schulen führte zu dieser Auskunft; ein Zeugnis für die Minderwertigkeit zugleich der realistischen Bildung und des höheren Lehrstandes in den Augen der Verwaltung: für die „oberen“ Fakultäten und Berufsstände blieb die „realistische“ Vorbildung unzulänglich, dagegen erschien sie für den Lehrerstand noch möglich. Der Sache nach hätte die Vorbildung durch das Realgymnasium zweifellos eher für den künftigen Mediziner und Arzt als für den künftigen Lehrer, gar für den Studierenden und Lehrer der neueren Sprachen als zulässig erscheinen müssen.

Es begann nun eine Ära erbitterter Kämpfe; die Realschule I. O. konnte in dieser zweideutigen Stellung nicht bleiben, sie mußte die Anerkennung der Gleichwertigkeit, ausgedrückt durch die volle Zulassung ihrer Schüler zum Universitätsstudium, zu erringen trachten. Der im Jahre 1876 gegründete Realschulmännerverein hat diesen Kampf mit außerordentlicher Energie und Zähigkeit bis zum endlichen Erfolg geführt. Die Widerstände waren groß und mannigfaltiger Natur. Die Gymnasien verteidigten ihre Vorzugsstellung, ihr „Monopol“; die Universitäten verhielten sich unter Führung der Philologen durchweg ablehnend, sie wollten nicht auf die Stufe von Polytechniken herabsinken; die leitenden Stellen in der Schulverwaltung waren noch überwiegend in den Händen von Philologen, die für die Erhaltung

des „Bildungsniveaus“ und der „formalen Bildung“ eintraten; endlich, die gelehrten Berufsstände selbst empörten sich gegen die Zulassung der Realabiturienten als gegen eine Minderung der Ehre und Würde des Standes, vor allem ließ sich in diesem Sinne der zunächst bedrohte ärztliche Stand vernehmen. Auf der anderen Seite fand die Sache der Realschulen Unterstützung bei den Technikern und Ingenieuren, die namentlich den Juristen gegenüber die geminderte Standesehre empfanden. So wogte der Kampf jahrzehntelang auf und ab; ruhige Erwägung des sachlich Notwendigen fand kaum Gehör. Die Bonitzsche Lehrverfassung von 1882 besserte die Lage nicht; sie komplizierte sie vielmehr durch die Einführung eines neuen Gliedes in das höhere Schulwesen, die lateinlose Oberrealschule, die, aus der Gewerbeschule hervorgegangen, als neunklassige Anstalt sich auf der sechsklassigen Realschule aufbaute. Das österreichische Vorbild war dabei wohl mitwirkend: hier hatte die Reform von 1849 zwei Formen der höheren Schule eingeführt, das klassische Gymnasium mit beiden alten Sprachen und die lateinlosen Real- und Oberrealschulen. Das Realgymnasium mit Latein erschien neben den beiden „reinen“ Formen als eine überflüssige Mischform. Und so wurde sie von der Mehrheit der Dezemberkonferenz 1890 stigmatisiert und zur Abschaffung empfohlen: in der stillen Hoffnung, daß auf diese Weise das Gymnasialmonopol am sichersten gerettet werde, räumte man der Oberrealschule als der Konkurrenzanstalt des Realgymnasiums dieselben Berechtigungen mit ihm ein, auch jenen bescheidenen Zugang zur Universität.

Indessen, der Verlauf der Dinge entsprach nicht dieser Absicht; das Realgymnasium erhielt sich vorläufig, gestützt durch die städtischen Verwaltungen, und erlangte bald auch, durch die Reform von 1901, den angestrebten Zugang zur Universität, allerdings mit ihm nun auch die lateinlose Oberrealschule. Unter dem Eindruck der Reform von 1892 hatte sich unter den Anhängern des alten Gymnasiums die Einsicht endlich durchgesetzt, daß die Einheitsschule mit dem Gymnasialmonopol notwendig zum vollständigen Ruin des klassischen Unterrichts führen müsse. Und so kam es zu jenen „Beschlüssen“, die in dem Erlaß vom 26. November 1900 die kaiserliche Sanktion erhielten: grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der auf den drei Formen der neunklassigen Schule erworbenen Bildung.

Der prinzipiellen Entschließung folgten entsprechende Be-

stimmungen der einzelnen Ressorts. In Preußen wurde zuerst die philosophische Fakultät den Abiturienten aller neunklassigen Anstalten geöffnet, dann auch die juristische. Für das medizinische Studium, wo das Reich zuständig ist, wurde dagegen die Zulassung nur auf das Realgymnasium, nicht auch auf die lateinlose Oberrealschule erweitert; und das theologische Studium hält bisher überhaupt an der alten Ordnung fest: das klassische Gymnasium die einzig ausreichende Vorbereitung. Die Einschränkungen sind nicht ohne Grund: ein wissenschaftliches Studium der Theologie kann ohne die Kenntniss der beiden alten Sprachen nicht begonnen werden; und so ist zurzeit das Studium der Medizin tatsächlich nicht ohne einige Kenntniss des Lateinischen möglich. Dasselbe gilt freilich für das juristische und die philologisch-historischen Studien. Wenn man dennoch hier auch die Lateinlosen zugelassen hat (übrigens noch nicht überall in Deutschland; so hält Bayern sich einstweilen überhaupt zurück), so ist es in der Überzeugung geschehen, daß hier die sachliche Notwendigkeit jedem vom ersten Tag an selber einleuchten muß, und in dem Vertrauen, daß er dementsprechend die notwendigen Voraussetzungen des Studiums, falls er sie nicht von der Schule mitbringt, nachträglich sich anzueignen sich sogleich entschließen werde: ein Philolog, und es gilt nicht bloß von dem klassischen Philologen, kann ja keinen Schritt tun ohne die alten Sprachen. Ebenso sieht der Jurist vom ersten Augenblick an die Notwendigkeit des Lateins: das wissenschaftliche Studium des modernen Rechts kann sich vom römischen Recht nicht loslösen. Übrigens erinnern auch neue Bestimmungen über die Staatsprüfungen an die Erfüllung des Notwendigen. Dagegen wäre bei Medizinern und vielleicht auch bei Theologen das Mißverständnis weniger ausgeschlossen, daß mit der Berechtigung auch die Befähigung zum Studium ohne Kenntniss der alten Sprachen gegeben sei; und deshalb hier die größere Vorsicht; sie wird beim Mediziner um so mehr gerechtfertigt sein, als er durch das neue Studium gleich so in Anspruch genommen wird, daß für die Erwerbung notwendiger Sprachkenntnisse schwerlich Zeit und Neigung übrig bleibt. Für den Theologen wäre am Ende diese Sorge weniger groß; und so mag es einmal geschehen, daß auch hier der Einsicht des einzelnen ein weiterer Spielraum gewährt wird, dann nämlich, wenn der Zugang von Theologen durch jene einschränkende Bestimmung in bedrohlicher Weise sollte herabgesetzt werden. Freilich wird

das fürs erste kaum der Fall sein. Übrigens könnte man auch sagen: so sehr die Theologie ein historisches Studium ist, so wenig ist es wünschenswert, daß der Geistliche in dem Dunstkreis des Historischen eingeschlossen bleibt; je mehr er mit seiner Gesamtbildung der Gegenwart zugewendet ist, desto eher wird er imstande sein, auf sie zu wirken, desto weniger in Gefahr, sich in der Vergangenheit zu isolieren.

Gegenwärtige Verfassung des höheren Schulwesens und neue Bestrebungen. Im Jahre 1901 erhielt das gesamte preußische Gymnasialwesen neue Lehr- und Prüfungsordnungen; sie gehen von dem Grundgedanken der Koordination von drei Formen des höheren, für wissenschaftliche Studien vorbereitenden Unterrichts aus: das klassische Gymnasium mit den beiden alten Sprachen, das Realgymnasium, das am Lateinischen als der Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts festhält, im übrigen aber, dem Modernen zugewendet, auf der Oberstufe die modernen Sprachen und Wissenschaften in den Mittelpunkt stellt, endlich die Oberrealschule, die auf die alten Sprachen überhaupt verzichtet, statt des Lateinischen das Französische zur Grundlage macht und den Unterricht im wesentlichen mit den Bildungsmitteln bestreitet, welche die Kultur der Neuzeit zur Verfügung stellt. Einen Gemeinbesitz haben die drei Formen am Unterricht im Deutschen, in der Geschichte und in der Religion; in den Lehrplänen werden sie mit gleichen Zielen und Anweisungen für die drei Formen behandelt. Die herrschende Tendenz aber der neuen Lehrordnung ist: die durch die Differenzierung der Wege gewonnene Freiheit in dem Sinne zu benützen, daß jede der drei Schularten in ihre besonderen Gebiete den Schwerpunkt verlegt und die hier gegebenen Bildungsmittel zu voller Kraft und Wirksamkeit bringt. Das klassische Gymnasium, das nun nicht mehr allen alles zu sein braucht, kann sich wieder mehr auf die Altertumswissenschaft konzentrieren; in dieser Absicht ist vor allem dem Lateinischen ein etwas breiterer Raum geschaffen (68 statt 62 Stunden). Die Oberrealschule hat ihren natürlichen Mittelpunkt in den modernen Wissenschaften; die Schüler zu Anfängen selbständiger Arbeit im Gebiet der Mathematik und Naturwissenschaften zu führen, wird ihr besonderer Stolz sein. Etwas weniger günstig ist in dieser Absicht die Lage des Realgymnasiums; möchte es an sich geneigt sein, die modernen Sprachen und ihre Literatur und Kultur in den Mittelpunkt zu stellen, so wird es hierin auf der einen Seite durch den Latein-

betrieb gehemmt, der mit bedeutender Stundenzahl durch den ganzen Kursus geht, ohne doch dabei das beherrschende Hauptfach sein zu können, wie er es in der alten Lateinschule war, auf der andern Seite durch die großen Anforderungen in der Mathematik und Naturwissenschaft. Eine Mittelform wird dieser Schwierigkeit nicht entgehen können.

Die Reform von 1900 ist ohne Zweifel ein wichtiger Schritt und ein definitiver; er kann und wird nicht zurückgetan werden. Er bedeutet den endgültigen Verzicht auf die Durchführung der Idee, womit die Reform am Anfang des abgelaufenen Jahrhunderts einsetzte: eine Einheitschule mit dem Zentrum im klassischen Unterricht, daneben aber mit ausreichendem Betrieb der modernen Wissenschaften und Sprachen zu schaffen, durch die alle höher Gebildeten, wenigstens alle Studierenden hindurchzuführen wären. Die Forderungen der Gegenwart haben sich nicht, wie es F. Schulze für möglich hielt, dem Kursus so einordnen lassen, daß ihnen ihr Recht wurde und daß dabei andererseits der klassische Unterricht, wenn nicht die Herrschaft, so doch den ihm zur Entfaltung notwendigen Raum behielt. Noch weniger erwies sich die Rückbildung in die alte Lateinschule als möglich; so blieb nur der Dualismus: friedlich-schiedliche Teilung zwischen der klassischen und der modernen Form.

Daß es so der Kulturlage der Gegenwart entspricht, scheint mir nicht zweifelhaft. Es gibt Studiengebiete und gelehrte Berufe, für welche die Kenntnis der alten Sprachen schwer oder überhaupt nicht entbehrlich ist, es sind die historischen im weiteren Sinne des Wortes; es gibt andererseits Studiengebiete und Berufe — es sind die naturwissenschaftlich-technischen mit Einschluß der Medizin —, für die andere Dinge so notwendig sind, daß für die Erlernung der alten Sprachen, wenigstens beider, nicht mehr ausreichender Raum bleibt.

Daß aber auch mit dieser Teilung nicht ein dauernder Beharrungszustand erreicht ist, ist freilich gewiß. Die Geschichte kennt solchen überhaupt nicht. Die Entfernung vom Altertum, die Selbstständigkeit der modernen Kultur und Wissenschaft wird auch in der Folge wachsen, wie sie bisher gewachsen ist. Und die Rückwirkung dieses Prozesses auf das Bildungswesen wird dieselbe sein, wie bisher: daß unser höheres Schulwesen sich von seiner ursprünglichen Grundlage, dem Studium der alten Sprachen, mehr und mehr löst. Die Schule kann sich von der allgemeinen Kulturentwicklung nicht

trennen. Machte das klassische Studium ursprünglich den ganzen Inhalt aller höheren Bildung aus, wurde es dann, im 19. Jahrhundert, zu einer auch notwendigen Seite dieser Bildung herabgesetzt, so wird es in der Folge dahin kommen — und prinzipiell nehmen die jüngsten Ordnungen diesen Standpunkt schon ein —, daß es überhaupt nicht mehr als ein notwendiges Stück höherer Bildung angesehen wird, sondern daß die Kenntniss der alten Sprachen nur noch die Bedeutung eines notwendigen Werkzeugs für bestimmte Studien hat.

Noch ist von der früheren Schätzung zu viel wirksam, als daß wir schon die Konsequenz der grundsätzlichen Beurteilung zögen; die klassischen Gymnasien werden noch auf lange Zeit hinaus als Stätten der freiesten und tiefsten Allgemeinbildung geschätzt werden. Dennoch wird sich die Konsequenz des Prinzips geltend machen. Die Zahl derer, die der modernen Form der Gymnasialbildung den Vorzug geben, wird wachsen; schon darum wird dies der Fall sein, weil unter unseren Studierenden die Zahl derjenigen, die auf das klassische Gymnasium sich zunächst hingewiesen sehen — ich meine die Theologen und klassischen Philologen und dazu etwa auch die Juristen —, ziemlich stabil bleibt oder relativ abnimmt; dagegen die Zahl derer, denen das moderne Gymnasium näher liegt, die Zahl der Techniker und Ingenieure, der Naturwissenschaftler und Ärzte, der modernen Philologen und Mathematiker im beständigen absoluten und relativen Wachstum ist. Die Folge wird sein, daß die Zahl der modernen Gymnasien auf Kosten der klassischen wachsen wird, daß Umwandlungen, so groß noch die Widerstände dagegen sein mögen, häufiger stattfinden werden, bis schließlich nur noch eine bescheidene Zahl den alten Typus festhalten wird. Und das wird kein Unglück sein, denn ohne Zweifel hat unter dem Hochdruck des alten Systems, unter dem Zwang der Berechtigungen eine sehr starke Überproduktion in klassischen Gymnasien stattgefunden: die moderne Form, vor allem auch die höhere Bürgerschule, ist durch die Begünstigung der altsprachlichen Anstalten lange Zeit gehemmt und geradezu unterdrückt worden. Das geht auch aus dem Aufschwellen des ziffernmäßigen Bestandes dieser Anstalten seit dem Nachlassen des Drucks hervor.

Dazu bemerke ich noch, daß, wenn zunächst die lateinlosen Anstalten an Zahl rasch gewonnen haben, zum Teil auf Kosten der lateintreibenden Realanstalten, hierin nur die Folge der langen Unterdrückung dieser notwendigen Form, namentlich der Real-

schulen mit sechsjährigem Kursus, der eigentlichen höheren Bürgerschule, zu erblicken ist, nicht aber ein Beweis für die Entbehrlichkeit der lateintreibenden Realanstalten. Denn darüber kann kein Zweifel sein, daß für die lateinische Sprache der Zeitpunkt ihrer Entbehrlichkeit erheblich später eintritt als für die griechische, ja ich stehe nicht an zu sagen: für alle diejenigen, die Universitätsstudien zu machen vorhaben, noch nicht eingetreten ist. Mag an absolutem Wert die griechische Literatur die lateinische beliebig weit überragen, uns steht die lateinische Sprache und die in ihr niedergelegte Literatur, die bis tief ins 18. Jahrhundert hinabreicht, unendlich viel näher. Wir gehören eben nach unserer geschichtlichen Entwicklung zu der großen lateinischen Kulturprovinz: Latein ist bis vor kurzem, in Deutschland bis vor nicht viel mehr als anderthalb Jahrhunderten, die Sprache der Kirche, des Rechts, der Wissenschaft, der Literatur gewesen. Und diese Tatsache ist in tausend Erinnerungen lebendig, in unserer Wissenschaft, unserer Literatur, unserer Sprache; davon nicht zu reden, daß in wichtigen modernen Kultursprachen die lateinische Sprache als in Tochter- oder Enkelsprachen fortlebt. Also darf ein Gymnasialkursus mit Latein zurzeit noch als für alle Universitätsstudierenden im Grunde unentbehrlich bezeichnet werden. Man kann wohl sagen: die lateinlosen Oberrealschulen verdanken ihre Zulassung zur Universität eigentlich der politischen Konstellation, nicht ganz der inneren Zulänglichkeit ihrer Bildung: der blinde Haß der Anhänger des Alten gegen die lateintreibenden Realanstalten verschaffte den lateinlosen bei den Gymnasialpädagogen zeitweilige Gunst, ohne ihnen die Bundesgenossenschaft jener zu nehmen. Übrigens wird die Unentbehrlichkeit des Lateins für eine Schule, die für Universitätsstudien vorbereiten will, auch durch die neuerdings hervortretende Erscheinung fakultativer Lateinkurse auf der Oberstufe der Oberrealschule bewiesen.

Möglicherweise wird es von hier aus einmal zur Herstellung einer Einheitsform von Oberrealschule und Realgymnasium kommen. Das Realgymnasium streckt sich dem entgegen durch eine Umbildung, die sein Lateinkursus in zunehmendem Umfang erfährt, in der Gestalt der sogenannten Reformschulen, die von Altona ausgegangen sind. Sie sind dadurch charakterisiert, daß der lateinische Unterricht erst in der III beginnt, nachdem in der VI der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen seinen Anfang genommen hat. Wenn die Oberrealschule ihren fakultativen

Lateinunterricht weiter nach unten vorschiebt, so können sich beide Formen so weit nähern, daß sie auch, wo es wünschenswert erscheint, in einer Anstalt nebeneinander bestehen können: einem realistischen Einheitsgymnasium mit fakultativen Lateinklassen. Durch eine derartige Weiterbildung der Realanstalten würden diese zwar von dem Kursus des klassischen Gymnasiums sich weiter entfernen; dafür aber würde den Realschulen der Anschluß an die Universität erweitert und die Ausbreitung erleichtert. Und das ist ohne Zweifel ein höchst wünschenswertes Ziel; die Zahl derer, die, statt auf einer höheren Bürgerschule ihren Schulkursus zu vollenden, die unteren und mittleren Klassen der klassischen und Realgymnasien füllen, um mit einem in der Mitte abbrechenden Kursus in den alten Sprachen oder wenigstens im Lateinischen die Schule zu verlassen, ist noch immer viel zu groß, zum großen Schaden für diese Schüler sowohl als für die Schulen selbst, denen sie als Bleigewicht anhängen.

Da einmal die Reformschulen hier erwähnt sind, so sei gleich noch ein Wort über die gleiche Wandlung an den Gymnasien hinzugefügt, wie sie in Frankfurt a. M. zuerst versucht, inzwischen an einer ganzen Anzahl von Schulen durchgeführt ist: das Lateinische wird hier in III, das Griechische in II begonnen und mit starker Stundenzahl bis zu Ende durchgeführt. Die Bedenken gegen diese Form sind doppelter Art: auf der einen Seite fürchten die Philologen, daß bei so verkürzter Zeit der klassische Unterricht sein Ziel nicht mehr erreichen könne und also zuletzt an seiner Unfruchtbarkeit sterben müsse; von der anderen Seite wird das Bedenken geäußert, daß durch den sehr ausgedehnten und angestregten Betrieb der alten Sprachen in den letzten Schuljahren der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht brachgelegt werde. — Trotz dieser Bedenken vermute ich, daß diese Schulform sich ausbreiten wird. Der Anschluß an die andern Formen der höheren Schule durch Gleichheit der Unterstufe ist ein Gewinn, auf den das Gymnasium auf die Dauer nicht wird verzichten können. Und einen späteren Anfang des lateinischen Unterrichts würde ich an sich auch für einen Vorteil erachten; der in allzu jugendlichem Alter mit unzulänglichen Kräften begonnene und allzu lang hingezogene Elementarunterricht im Lateinischen trägt nicht wenig zu der Unlust bei, womit vielfach der klassische Unterricht zu kämpfen hat. Weniger und reifere Schüler wären diesem Unterricht vor allem zu wünschen.

Ein paar statistische Daten mögen auch an dieser Stelle eingelegt sein. In Preußen waren vorhanden:

im Jahre	Gymnasien	Prognasien	Realgymnasien	Realprognasien	Oberrealschulen	Realschulen
1835	112	24	(12)			
1855	124	28	(54)			
1875	228	33	80	91		17
1885	259	38	89	86	14	36
1895	273	45	86	74	24	73
1905	324	39	100	27	50	158

Die Stundenpläne der verschiedenen Formen der höheren Schule zeigen folgende Gestalt (1901).

	Gymnasium	Realgymnasium	Oberrealschule	Reformgymnasium	Reformrealgymn.
Religion	19	19	19	19	19
Deutsch	26	28	34	31	29
Lateinisch	68	49	—	52	36
Griechisch	36	—	—	31	—
Französisch	20	29	47	31	37
Englisch	—	18	25	—	22
Geschichte	17	17	18	26	38
Geographie	9	11	14		
Rechn. u. Math.	34	42	47	35	44
Naturwissensch.	18	29	36	19	29
Schreiben	4	4	6	4	4
Zeichnen	8	16	16	8	16

Zum Schluß ein paar Bemerkungen über allgemeine Tendenzen, die in jüngster Zeit im Gebiet des höheren Schulwesens hervorgetreten sind. Mit dem Bestreben, durch Eröffnung verschiedener Wege der freien Bewegung größeren Raum zu schaffen, steht zunächst das von der Unterrichtsverwaltung ermunterte und begünstigte Bestreben in innerem Zusammenhang: auch innerhalb der einzelnen Formen durch eine freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe der besonderen Begabung und Neigung der einzelnen Schüler einen erweiterten Spielraum zu verschaffen. In der Form der Zulassung von Kompensationen geringerer Leistungen in einem Fach durch bessere in anderen

Fächern bei der Reifeprüfung war es im Prinzip längst anerkannt, daß nicht von allen gleiche Leistungen in allen Fächern erreicht werden können, nur daß es im Unterricht selbst nicht zur Geltung kam. Die neue Tendenz geht nun dahin, die Differenzierung schon in den Unterricht der Oberstufe hineinzuführen, so daß, soweit es mit der Einheit der Schule und des Bildungsziels verträglich ist, dem einzelnen ermöglicht wird, sich dem Gebiete besonders zuzuwenden, wo seine starke Seite liegt. Auf dem Gymnasium würde z. B. wer für die klassischen Sprachen besonders begabt und interessiert ist, nicht mehr genötigt, einem Mathematikunterricht, dem er bei mangelnder Begabung und Teilnahme nicht folgen kann, widerwillig geleistete und doch vergebliche Anstrengung zu widmen; eine besondere Abteilung für die schwachen Mathematiker könnte diesen das ihnen Erreichbare bieten. Ebenso aber würde der hervorragenden Begabung für Mathematik und Naturwissenschaft größere Freiheit und reichere Entwicklung zu gewähren sein durch Einrichtung einer Selektaklasse mit gesteigerten Forderungen und Leistungen, wofür etwa Dispensation vom Lateinschreiben gewährt würde. Die Absicht derartiger Einrichtungen, die in allen drei Formen möglich sind, wäre natürlich nicht: den überhaupt Schwachbegabten oder gar den Unlustigen und Trägen die Abfindung mit den Forderungen der Schule und das Durchschlüpfen durch die Prüfung noch möglich zu machen, sondern vielmehr, die eigentümliche Kraft bei jedem zu höchster Leistung anzuspornen. An die Stelle des gleichmäßigen Abarbeitens vorgeschriebener Pensum müßte etwas von leidenschaftlichem Eifer in gesteigerten Leistungen auf dem Gebiet der Wahl sich hervortun: wo dies nicht der Fall wäre, da würde die allgemeine Durchschnittsforderung in ihr Recht treten. Zugleich wird man in derartigen Ordnungen, die nicht allgemein vorgeschrieben werden könnten, sondern der Einsicht in die besonderen Verhältnisse, wie sie nur im Lehrerkollegium selbst vorhanden ist, zu überlassen wären, das zuverlässigste oder einzig mögliche Heilmittel gegen jene Unlust oder Schulmüdigkeit erblicken dürfen, die unter dem Titel der Überbürdung unsere höheren Schulen so lange drückt. Es würde dadurch der Unterricht der Oberstufe dem akademischen Unterricht einigermaßen angenähert und damit zugleich auch die große Kluft zwischen dem gebundenen Schulstudium und dem ganz auf das Prinzip der Freiheit und Selbsttätigkeit gestellten akademischen Studium etwas

überbrückt; eine Sache von nicht geringer Wichtigkeit: der Sprung von der vollständigen Gängelung zur unbedingten Freiheit ist immer gefährlich und wird oft verderblich.

Voraussetzung für eine derartige Neugestaltung, die sich natürlich nur sehr allmählich vollziehen kann, ist wieder der wissenschaftliche Charakter des Lehrerstandes: nur wer selbst in der Arbeit der Wissenschaft steht, kann anderen Führer zu spontaner Tätigkeit werden. Und von hieraus gesehen ordnen sich nun die Bestrebungen der Unterrichtsverwaltung, den wissenschaftlichen Charakter des Lehrerstandes zu erhalten und zu heben, dem größeren Zusammenhang ein. Es gehört dahin die Veranstaltung von Lehrerkursen an den Universitäten, mit der Bestimmung: den Lehrern die Berührung mit dem Fortschritt der Wissenschaft auf allen Gebieten zu erhalten. Ferner die Fürsorge für die Ermöglichung größerer wissenschaftlicher Arbeiten durch Gewährung von Urlaub oder Entlastung in der Schularbeit, durch Reisestipendien und Unterstützung von Publikationen usw. Alles zusammen wirkt in dem Sinne, den wissenschaftlichen Charakter, den die deutsche Gelehrtenschule immer gehabt hat, der aber durch die Entstehung der neuen Realanstalten und ihr Emporwachsen aus der Bürgerschule vorübergehend bedroht schien, dem modernen Gymnasium zu erhalten.

Endlich erwähne ich noch die an vielen Orten zutage tretenden Bemühungen, einem philosophischen Unterricht aufs neue Eingang in die höheren Schulen zu verschaffen. Bei dem Übergang des allgemeinwissenschaftlichen Unterrichts von der Universität auf die Schule ist dieser Unterricht, der von den Tagen der mittelalterlichen *facultas artium* an bis in die Zeit der Aufklärung hinein im Mittelpunkt des die Vorbildung abschließenden Kurses stand, ausgefallen. Ein Zusammentreffen ungünstiger Umstände wirkte zusammen. Die Schule ließ den philosophischen Unterricht fallen, sich entschuldigend: sie sei ohnehin mit Unterrichtsfächern überladen; auch gebe sie einen wissenschaftlichen Unterricht in concreto, der jenen ersetze oder doch vorbereite: in der Grammatik die Logik, in der Physik die Naturphilosophie, in der Geschichte und Literatur die Psychologie, in der humanistischen Altertumswissenschaft, die ja auch die Philosophie der Alten umfasse, eine Ethik und Weltanschauung; sie müsse es der Universität überlassen, die Philosophie als Wissenschaft zu lehren. Aber der auf die Universität gezogene Wechsel

wurde in immer geringerem Umfang eingelöst. Die Ausdehnung des Gymnasialkurses, die Umbildung der philosophischen Fakultät zu einer Fachfakultät neben den anderen führte dahin, daß die Studierenden der oberen Fakultäten, wenigstens der medizinischen und der juristischen, sich mehr und mehr gewöhnten, sich auf der Universität gleich dem Fachstudium zuzuwenden. Auch war die Philosophie selbst zeitweilig in Mißachtung gefallen. Die Folge von alledem ist, daß ein sehr großer Teil unserer Studierenden jetzt ohne jede Berührung mit der Philosophie bleibt, und die weitere, daß in der gebildeten, auch der akademisch gebildeten Welt ein kläglicher Mangel an Orientierung über die letzten Fragen der Wirklichkeit und des Lebens herrscht: vager Skeptizismus, oberflächlichster Materialismus, prinziploser Eklektizismus, Hereinfallen auf jeden neuesten Einfall, der sich philosophisch drapiert, das sind die Wirkungen des Verschwindens der Philosophie und ihres klärenden Einflusses. Daß es so nicht bleiben darf, ist die mehr und mehr sich ausbreitende Überzeugung. Ein philosophischer Unterricht auf der Oberstufe, der mit der Logik auch die elementaren Probleme der Erkenntnistheorie, mit der Psychologie auch die allgemeinsten Fragen der Metaphysik behandelte, der endlich auch die Fragen der Welt- und Lebensanschauung, vielleicht in Anlehnung an eine angemessen ausgewählte Lektüre, streifte, würde nicht nur, wenn er von einem für die Sache befähigten und erwärmten Lehrer erteilt würde, der lebhaftesten Teilnahme der Jugend gewiß sein, sondern auch über die gähnende Kluft Brücken schlagen, die jetzt zwischen einer rein naturwissenschaftlich orientierten Wirklichkeitsvorstellung und dem von der Schule daneben festgehaltenen theologischen System klappt. Natürlich könnte es sich nicht um die Herstellung eines Unterrichts in der „natürlichen Religion“ handeln, wohl aber würde jeder philosophische Unterricht zeigen, daß die Wirklichkeit nicht durch einen Umriß physisch-kosmologischer und entwicklungsgeschichtlicher Vorstellungen erschöpft ist. Vor allem wird ein philosophischer Unterricht auch für die realistischen Anstalten unentbehrlich sein; die geisteswissenschaftliche Seite bedarf hier mehr vielleicht als auf dem alten Gymnasium der Verstärkung, um vor der Verengung und Versimpelung zu bewahren, die da meint, daß die Wirklichkeit am letzten Ende auf physikalische Rechenexempel sich reduzieren lasse.

Die höhere Mädchenschule. Im Mittelalter hatte, wie früher erwähnt, das weibliche Geschlecht durch die Frauenklöster

an der allgemeinen Bildung der Zeit Anteil. Die Reformation zerstörte diese Anstalten und ließ damit eine Lücke zurück. Sie organisierte die Gelehrtenschule und die Universität als Bildungsanstalten für die gelehrten Berufe; da von diesen die Frauen ausgeschlossen waren, so blieben sie auch von der Universität und der höheren Bildung überhaupt ausgeschlossen. Nur an der seit dem 16. Jahrhundert allmählich organisierten Volksschulbildung hatten beide Geschlechter im Prinzip gleichen Anteil, tatsächlich blieben die Mädchen, sowohl was den Umfang des Besuchs als die Leistungen anlangt, in der Regel wohl nicht unerheblich zurück. Dieser Zustand blieb durch das 17. und 18. Jahrhundert im ganzen unverändert; da und dort wurden im Zeitalter der höfischen Bildung auch für Mädchen höherer Stände besondere Bildungsanstalten in Aussicht genommen und auch versucht, doch ohne dauernden Erfolg. Dagegen werden die Töchter vornehmer Familien an dem damals üblichen Hausunterricht durch Gouvernanten und Hofmeister in der Regel in einigem Umfang teilgenommen haben. Und in den katholischen Gebieten wurde durch die Orden, hauptsächlich der Ursulinerinnen und Salesianerinnen, für Erziehung und Unterricht auf höherer Stufe einigermaßen gesorgt. — Mit diesem Mangel an Fürsorge für eine höhere Ausbildung des weiblichen Geschlechts hängt es zusammen, daß in Deutschland die Gesellschaft bis ins 18. Jahrhundert hinein Männergesellschaft war; der Salon, der in Paris eine so große Rolle spielte, ist in Deutschland überhaupt kaum einheimisch geworden; erste Anläufe begegnen uns erst um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts, mit dem Aufblühen der deutschen Literatur.

Unter dem Einfluß der großen pädagogischen Reformbewegung, die gleichzeitig einsetzte, brachte das Bedürfnis, an der neuen literarischen Bildung teilzuhaben, seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts eine größere Anzahl öffentlicher Mädchenschulen mit einem höheren Bildungsziel hervor, zum Teil städtische Anstalten, daneben Privatunternehmungen. Gleichzeitig entstanden die ersten Lehrerinnenseminare, vielfach verbunden mit höheren Mädchenschulen. Lehrplan und Klassenzahl der Anstalten waren sehr verschieden; regelmäßig tritt nur, im Unterschied von der Volksschule, ein Unterricht in fremden Sprachen, meist Französisch und Englisch, hervor. Stellten sie sich hierdurch neben die höheren Bürgerschulen für Knaben, so blieben sie dagegen in der Mathematik und den Naturwissenschaften weit zurück: ihr Ziel

eine gewisse allgemeine Kultur, vorwiegend ästhetisch-literarischen Charakters.

Im letzten Menschenalter ist durch die große und allgemeine Frauenbewegung auch das Mädchenschulwesen in Mitleidenschaft gezogen worden. Das Neue ist, daß die Frau ihren Anteil am beruflichen Leben verlangt und in nicht unerheblichem Umfang durchgesetzt hat. Während bis dahin der ganze Unterricht auf „allgemeine Bildung“ für Haus und Gesellschaft abzielte, ist nun die Aufgabe, neben jener allgemeinen Bildung auch die Grundlagen für eine wissenschaftliche und fachmäßige Ausbildung zu gewinnen. Aus diesem Gesichtspunkt ist die erste allgemeine Ordnung des höheren Mädchenschulwesens und der Lehrerinnenprüfung in Preußen vom Jahre 1894 erfolgt. Als Typus der Mädchenschule wurde die neunklassige Anstalt festgestellt, neben der aber zehnklassige Anstalten bestehen blieben. Eine wissenschaftliche Prüfung für Oberlehrerinnen, nach Wahl in den sprachlich-literarischen oder den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern wurde angeordnet und für die Oberlehrerinnen eine stärkere Verwendung auch auf der Oberstufe, neben männlichen Lehrern, in Aussicht genommen. Damit war im Prinzip auch die Zulassung zu wissenschaftlichen Studien auf der Universität in Aussicht gestellt; sie ist trotz des in Deutschland besonders zähen Widerstandes noch am Ende des 19. Jahrhunderts durchgesetzt worden, sei es in der Form der regelrechten Immatrikulation, wie in Baden und Bayern, oder in der Form des Gastrechts, woran bisher in Preußen noch festgehalten wird, mit der Wirkung, daß dem einzelnen Dozenten die Ausschließung der weiblichen Hörer anheimgegeben bleibt, eine Einschränkung, die kaum vereinbar ist mit der den Frauen eingeräumten Berechtigung, die Reifeprüfung zu machen. Die Gestaltung des Vorbildungskurses ist noch im Fluß; neben freien Kursen sind einige Mädchengymnasien entstanden, mit Anschluß an die höhere Mädchenschule, von deren Kursus sich auf der Mittelstufe, etwa im 13. Lebensjahr, ein Kursus mit dem Lehrplan etwa des Reformrealgymnasiums abzweigt. Eine neue Ordnung der Dinge steht vor der Tür. Es wird geplant ein selbständiger Oberbau, das Oberlyzeum, das mit vierjährigem Kursus an den zehnjährigen Kursus der höheren Mädchenschule (Lyzeum) sich anschließt. Dieses Oberlyzeum, als selbständige Anstalt bestehend oder mit dem Lyzeum äußerlich verbunden, würde aber im Lehrplan nicht die straffe Einheit der

Knabengymnasien haben, sondern eine Vielheit von wahlfreien Kursen nebeneinander bieten: als Grundform einen Kursus, der, wesentlich dem Schema der Oberrealschule folgend, moderne Sprachen und Wissenschaften in den Vordergrund stellte, einen anderen Kursus, der das Lateinische, einen dritten, der dazu das Griechische aufnahm und dafür in den übrigen Fächern Ausschaltungen gestattete, z. B. die einer modernen Fremdsprache, oder in der Mathematik die Wahl eines bloß dreistündigen Nebenkursus. Man sieht, eine Entwicklung, die sich als Annäherung an die Form des englisch-amerikanischen College darstellt: Selbständigkeit der Oberstufe mit einem gewissen Spielraum für freie Studienwahl; vielleicht ist das neue Oberlyzeum bestimmt, auch der Entwicklung des Gymnasiums den Weg zu weisen.

Das Volksschulwesen. Die Geschichte der deutschen Volksschule zerfällt in drei große Abschnitte. 1. Das Zeitalter der Gründung: die Schule ein Anhang der Kirche (bis 1648); 2. das Zeitalter der Übernahme des Schulregiments unter die Aufgaben des Staats und der Durchführung der allgemeinen Schulpflicht (1648—1800); 3. das Zeitalter des Ausbaus der Volksschule zu einer wirklichen Volksbildungsanstalt (19. Jahrhundert). Über letzteres ist jetzt zu handeln.

Die Wurzeln der deutschen Volksschule der Gegenwart liegen in dem Zeitalter der Aufklärung; die große pädagogische Reformbewegung des ausgehenden 18. Jahrhunderts hat hier ihre besten Früchte getragen: Pestalozzi hat ihrer Entwicklung Wege und Ziele gewiesen. Das Ziel: Emporbildung jedes Menschenkindes zu einer freien, geistig und sittlich selbständigen Persönlichkeit; es ist das Ziel, das auch Kants Ethik so wirksam predigt: jeder Mensch als Vernunftwesen zur Freiheit, zur Mündigkeit berufen; es ist eine Versündigung gegen seine Menschenwürde, gegen die Menschheit in ihm, wenn man ihn in der Unmündigkeit des Kindes zu erhalten trachtet, oder auch nur ihm die Mittel vorenthält, sich zur Selbständigkeit emporzubilden. Der Weg zum Ziel: Erziehung zur Freiheit geschieht durch Übung im selbständigen Gebrauch der Kräfte; die Aufgabe des Erziehers ist: die vorhandenen Kräfte wecken und hervorlocken und ihnen Gelegenheit zu angemessener Betätigung geben. Das alte Verfahren, dem passiven Zögling durch Zwang und Drang, durch Auswendiglernen und Verhören geistige Inhalte beizubringen, führt nimmer-

mehr zu wirklicher Bildung; geistige Kräfte, Kräfte des Sehens, Urtheilens, Denkens können nur durch spontane Betätigung zur Entwicklung gebracht werden. Und dasselbe gilt von den sittlichen Kräften: die Aufgabe ist auch hier, das sittliche Urtheil und den sittlichen Willen von innen heraus zur sittlichen Bildung zu führen, zum freien Wollen des Guten und Rechts.

Der Verwirklichung dieser Ideen in großem Stil, durch Verbindung des pädagogischen Reformeifers mit der politischen Notwendigkeit, wurde die Bahn frei gemacht durch den großen Zusammenbruch der alten Ordnungen beim Zusammenstoß mit der französischen Revolution. So wenig dieser ihr Verlauf im übrigen den hochgespannten Hoffnungen entsprach, mit denen Deutschlands führende Geister dem Beginn der großen Bewegung zugeseht hatten, so hatte sie doch ein Großes geleistet: sie hatte alle Volkskräfte des Nachbarlandes mobil gemacht und dem vor kurzem noch ohnmächtigen und gelähmten Frankreich eine Stoßkraft gegeben, unter deren Wucht die alten Staaten des Kontinents rettungslos zusammenbrachen. Die furchtbare Niederlage des preussischen Staats gab diesem in wirksamster Form die Lehre: daß es der Entwicklung und der freien Einsetzung aller Volkskräfte bedürfe, um sich selbst wiederherzustellen, um das deutsche Volksthum überhaupt vor dem Untergang zu retten. Das ist die Überzeugung, von der die große Zeit der Erhebung getragen ist. Die Ursache des Unglücks, das über uns gekommen, ist die Unmündigkeit des Volkes, seine absolute Untertänigkeit und ihre Folge: die Fremdheit und Gleichgültigkeit gegen Staat und Vaterland. Soll es zur Wiederaufrichtung des Staats und der Nation kommen, das ist die einmütige Überzeugung all der Männer, die an die Wiederherstellung Kraft und Leben setzten, so muß der Staat aufhören, allein Sache der Dynastie zu sein, muß er Sache zugleich des Volks werden. Das kann aber nur geschehen, wenn die Bevölkerung aus der dumpfen Passivität, zu der sie durch polizeiliche Bevormundung und, noch schimpflicher, durch private Untertänigkeit unter die Großgrundbesitzer herabgedrückt ist, zur tätigen Teilnahme an den öffentlichen Angelegenheiten geführt wird, wenn aus bloßen Untertanen, gar aus Untertanen zweiter Ordnung freie Staatsbürger werden. Und dies setzt wieder voraus, daß die Massen aus der geistig-sittlichen Unmündigkeit, worin sie bisher durch Kirche, Schule und Staat gehalten worden sind, heraustreten und frei wollende und handelnde Persönlichkeiten werden.

Hier war der Punkt, wo sich die preussischen Staatsmänner mit dem schweizerischen Reformator der Erziehung begegneten. Eben das war es, was Pestalozzi wollte: die Massen aus der trägen Passivität herausreißen, sie zu freien, geistig und sittlich selbständigen Persönlichkeiten bilden. Schon früher war das Augenmerk der Regierung auf Pestalozzi gelenkt worden, besonders durch Plamann. Jetzt trat er in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Freiherr v. Stein selbst weist in seinen Denkschriften wiederholt auf ihn hin: durch seine Methode werde die Selbstthätigkeit des Geistes erhöht, der religiöse Sinn und die edleren Gefühle erregt, das Leben in der Idee befördert, der Hang zum Leben im Genuß gemindert. Nicolovius und Süvern standen längst zu Pestalozzi in nahen Beziehungen. Fichte hatte in seinen Reden an die deutsche Nation ihn als rettenden Befreier neben Luther genannt. In dieser Gesinnung wurde nun eine Anzahl junger Männer von der Unterrichtsbehörde nach Jfferten geschickt; nicht bloß das Mechanische der Methode sollten sie dort lernen, heißt es in der von Süvern für sie abgefaßten Instruktion, vielmehr: „erwärmen sollen sie sich an dem heiligen Feuer, das in dem Busen glüht des Mannes der Kraft und der Liebe, dessen erreichtes Werk noch immer unter dem geblieben ist, was er eigentlich wollte und wovon die Methode nur als schwacher Ausfluß, nur als Niederschlag erscheint.“

Es ist die Zeit des großen leidenschaftlichen Glaubens an eine große Erneuerung des menschlichen Wesens, die aus diesen Zeilen wie aus der ganzen Korrespondenz zwischen Berlin und Jfferten in den Jahren 1809—11 in ergreifenden Tönen zu uns spricht. Niemals hat es eine Zeit gegeben, die mit so reinem, hoffnungsfreudigem Enthusiasmus der Zukunft vertraute, mit so hingebender Liebe an der Emporbildung der kommenden Geschlechter arbeitete, als diese Zeit der äußeren Erniedrigung. Nichts scheint unmöglich, wenn nur der ernste Wille da ist. Aus Fichtes Reden spricht derselbe Geist. Auf eine neue deutsche Nationalerziehung wird hier alle Hoffnung gestellt; ein deutscher Staat soll vorangehen und sie einrichten; durch sein Zwangsrecht, das er nirgends besseres Recht hat zu gebrauchen als hier, wo es sich um einen Zwang zum Guten handelt (zwingt er die Untertanen doch zum Kriegsdienst), soll er die Kinder aus der verderbten Gesellschaft herausreißen und sie in öffentlichen Erziehungsanstalten, die zugleich Lern- und Arbeitsschulen sind, unterbringen. Das

ist die Forderung der Zeit, die Voraussetzung für die Erhaltung der Nation. „Nach 25 Jahren könnte das bessere Geschlecht, dessen wir bedürfen, dastehen“, wenn von Stund an ernstliche Anstalt gemacht würde, diesen Plan auszuführen. Dann wird es keine Armen mehr geben, keinen Pöbel, keine Verbrecher; dann bedarf es keines besonderen Heeres mehr, wofür jetzt der Staat sein Geld ausgibt, dann wären alle geborene und ausgebildete Verteidiger des Vaterlands und ein solches Land unüberwindlich. Ebenso werden „alle Zweige der Haushaltung ohne viele Mühe in kurzer Zeit einen Flor gewinnen, den noch keine Zeit gesehen hat, und dem Staat wird, wenn er ja rechnen will, seine erste Auslage tausendfältige Zinsen tragen.“

So viel zur Charakterisierung der Lebensstimmung in jenem Zeitalter wahrhafter Exaltation, aus der die Erneuerung des Volkserziehungswesens hervorgegangen ist. Überall regten sich nun die Kräfte; freie Kurse wurden in der Mark und in Preußen abgehalten, für Geistliche zunächst und von ihnen wieder für Lehrer, die neuen Methoden rasch ins Leben zu führen; im Osten übte der nach Königsberg berufene Zeller eine belebende Wirksamkeit.

Auf den Wiener Frieden folgt dann ein Zeitalter ruhiger und fruchtbarer Arbeit, das bis 1840 reicht. Vor allem wird die Arbeit an der Bildung des Lehrerstandes mit Ernst und Eifer ergriffen. Eine ganze Reihe von Seminaren wurde gegründet und von hervorragenden Männern nach Pestalozzischen Prinzipien organisiert und geleitet, W. Harnisch (in Breslau und Weiskensfeld tätig) und A. Diesterweg (in Mörs, dann in Berlin) ragen unter ihnen hervor. Die äußeren Mittel waren meist recht knapp, aber der Glaube an die Sache half darüber hinweg; die leitenden Männer wußten die jüngeren mit ihrer eigenen Liebe und Zuversicht zu erfüllen; daß es eine heilige Sache um die Bildung der Jugend, um die Bildung des Volkes sei, das war der große emporhebende Glaube, worin das Seminarwesen und die Volksschule gedieh. Eine Stelle aus einer Denkschrift Söverns vom J. 1817 mag hier noch die am Anfang dieser Periode in der Regierung herrschenden Gesinnungen deuten: „Nicht die toten Kräfte der Natur sind es, worauf der Staat gegründet ist, sondern die lebendigen, unendlicher Erhöhung und Entwicklung fähigen. Nur pflegen darf er diese gerade in der Zeit, die für ihr Gedeihen oder Verkümmern die entscheidende ist, und auch jene werden ohne großen Aufwand von äußern

Mitteln von selbst belebt, vermehrt, verstärkt werden, und sein inneres und äußeres Wachstum an Wert, Würde und Kraft wird die unausbleibliche Folge dieser richtigsten aller Spekulationen sein, die, wenn auch nicht im Augenblick, doch unfehlbar und desto reichlicher auch ihre baren Zinsen trägt.

An höchster Stelle machte sich allerdings bald ein Rückschlag geltend. Friedrich Wilhelm III. hatte den Enthusiasmus seiner Räte für Volksbildung wohl nie ganz geteilt. Jetzt ließ er sich durch schmähliche Einflüsterungen von der nationalen Richtung und dem Glauben an sein Volk und den Wert seiner spontanen Betätigung für den Staat abdrängen; seiner inneren Natur folgend, glitt er in das Fahrwasser der Metternichschen Politik hinüber, die, für Österreich vielleicht allein möglich, für Preußen den Verzicht auf seine Würde und seinen nationalen Beruf bedeutete. Daß Metternich damals der spiritus rector der preussischen Politik wurde statt des Freiherrn von Stein, war der verhängnisvolle Ausgangspunkt für alle die folgenden Wirren und Demütigungen, machte 1848 notwendig und ist in seinen Folgen noch nicht überwunden.

In dem 1817 neugeschaffenen Ministerium für die geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten, an dessen Spitze der Freiherr v. Altenstein trat, verlor Süvern bald den leitenden Einfluß; das von ihm ausgearbeitete Gesetz über das gesamte Unterrichtswesen (1819) blieb Entwurf; es starb an den hundert Gutachten und Bedenken, denen es ausgesetzt wurde. Die Energie für die Durchführung großer Gedanken war dahin. An die Stelle des Anregens und Ermunterns von oben trat eine Politik des zaghaften Lavierens und Retardierens. Die Angst vor dem Zuviel, welche die oberste Stelle beherrschte, läßt sich mit grämlich-mißmutigen Tönen auch in Regierungserlassen vernehmen. So gibt Altenstein, der vorzeiten, als der Sturm ihn trug, in sichthes Reden die philosophische Offenbarung gefunden hatte, in einem Zirkularreskript vom J. 1822 kund: daß des Königs Majestät „den regen Sinn, welcher sich für das Elementarschulwesen betätige, nicht anders als beifällig anerkannten, zugleich aber darauf aufmerksam machten, daß solches in seinen Grenzen gehalten werden müsse, damit nicht aus dem gemeinen Mann verbildete Halbwisser, ganz ihrer künftigen Bestimmung entgegen, hervorgingen“. Wahrlich nicht eine sehr notwendige Sorge zu einer Zeit, wo die Volksschule erst eben aus den Händen der

Fließschneider und Invaliden in die von fachmäßig gebildeten Lehrern überzugehen im Begriff stand.

Glücklicherweise war der Weg von oben nach unten lang, damals noch länger als jetzt; und die Widerstandskräfte der mittleren Instanzen waren in dem alten Beamtenstaat wohl auch größer als in dem durch das Parteitreiben erweichten Beamtentum der Gegenwart. In den Provinzialbehörden blieb der alte Geist lebendig. Und auch aus dem Ministerium schied er nicht überhaupt aus; Altenstein selbst war für seine Person, wenn auch nicht ein geistvoller und leidenschaftlicher, so doch ein gebildeter und den Tendenzen der Dunkelmänner keineswegs zugetaner Mann. Auch die Reinigung des Ministeriums von mißliebigen Räten, wie Joh. Schulze, gelang der Reaktionspartei nicht. So ging die stille Arbeit in den Seminaren und Volksschulen im ganzen ungehemmt ihren Weg. Die Störungen aus der politischen Sphäre, die auf der Universitätswelt so schwer lasteten, erreichten sie kaum. Im J. 1840, beim Ende der Verwaltung Altensteins, hatte Preußen 38 Lehrerseminare und 7 Hilfseminare, an denen zum Teil ausgezeichnete Männer, meist im Geist der Pestalozzischen Ideen wirkten. Es handelte sich in diesen Anstalten, die zunächst nicht durch einen allgemeinen Lehrplan gebunden waren, sondern frei dem Vorbild des Besseren nacheifernd, das Gute und Fördernde suchten, um eine doppelte Aufgabe: Ausstattung der künftigen Lehrer mit den notwendigen Kenntnissen und Einführung in die Lehrkunst. Die erste Aufgabe wurde in den ersten beiden Jahren des in der Regel dreijährigen Kurses vorangestellt: es galt hier auf Grund der Volksschulbildung eine Erweiterung und Vertiefung der Erkenntnis in allen Zweigen des Wissens, die innerhalb des Bereichs der Schule liegen, zu geben. Die zweite Aufgabe trat im Schlußjahr in den Vordergrund; für ihre Erfüllung war jedes Seminar mit einer Übungsschule verbunden, an der die Seminaristen erst hospitierend der Lehrstunde beizwohnten, dann selbst unter Anleitung im Unterrichten sich übten.

Wichtig war auch die Entwicklung der pädagogischen Theorie. Sie knüpft sich vor allem an den Namen Herbart's; in der Universität wurde die Pädagogik zu einem regelmäßigen akademischen Lehrgebiet, da und dort durch ein pädagogisches Seminar unterstützt. Durch die Seminarlehrer, die auf der Universität ihre wissenschaftliche Bildung empfangen hatten, ist die neue auf Psychologie gegründete Pädagogik den Volksschullehrern vermittelt

worden. Herbart's Pädagogik hat in diesen Kreisen lange für die „wissenschaftliche“ Pädagogik schlechthin gegolten. Sie kam durch strenge Begriffsbildung dem dogmatischen Bedürfnis ebenso entgegen, als ihr durch ihre Neutralität gegen die politischen und religiösen Gegensätze der Zeit der Weg geebnet wurde. Sicherlich hat sie eine bedeutsame Wirkung geübt, namentlich durch die Vertiefung des Nachdenkens über die Probleme der Didaktik.

Mit dem J. 1840 beginnt der zweite Abschnitt, ein Zeitalter der Stagnation und Reaktion, wie im gesamten Staatsleben, so auch im Gebiet der Volkserziehung; es ist durch die drei Ministerien Eichhorn, Raumer und Mühler bezeichnet. Die hohe Politik, die bisher das niedere Schulwesen kaum erreicht hatte, drang nun auch in das Seminar und die Volksschule ein. Das entschiedenste Mißtrauen gegen den Lehrerstand, die Abneigung gegen eine „verstiegene Bildung“ gibt der Verwaltung die Signatur. Die Schließung des Breslauer Seminars und die Entfernung Diefsterwegs aus seinem Amt als Direktor des Seminars für Stadtschulen zu Berlin (1847) waren Symptome. Harte Vorwürfe gegen den Volksschullehrerstand werden überall laut, man wirft ihm Halbbildung, Aufklärungsdünnkel, Unglauben, Hochmut und Unbotmäßigkeit vor. König Friedrich Wilhelm IV. sah hier die Wurzel des Übels. In einer Konferenz von Seminarlehrern, die im Jahre 1849 stattfand, sprach er sich seinen Zorn vom Herzen: „All das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Usterbildung der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüt meiner Untertanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewendet haben. Diese pfauenhaft aufgestützte Scheinbildung habe ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehaßt und als Regent alles aufgeboten, um sie zu unterdrücken. Ich werde auf dem betretenen Wege fortgehen, ohne mich irremachen zu lassen, und keine Macht der Erde soll mich davon abwendig machen.“ Die Worte, ob sie nun genau in dieser Form gesprochen worden sind oder nicht, bringen ohne Zweifel wirkliche Empfindungen des Königs zum Ausdruck. Freilich, bitterer und ungerechter, als hier geschieht, sind niemals die eigenen Sünden auf fremde Schultern abgewälzt worden. Bitterer und ungerechter hat überhaupt nie eine Zeit über ihre Vorgängerin geurteilt als die romantische Reaktion über die Aufklärung.

Die herrschenden Anschauungen sind als Verordnungen formuliert worden in den berufenen „Regulativen“ vom Oktober 1854; ihr Verfasser war Ferdinand Stiehl. Sie behandeln das Seminar- und Präparandenwesen und die Volksschule. Es sind in ihnen zum erstenmal allgemeinverbindliche Lehrpläne für Seminar und Volksschule aufgestellt; bisher hatte man den Provinzen und den einzelnen Anstalten weiten Spielraum gelassen. Die Grundtendenz ist: Zurückführung des Volksbildungswesens von seiner Verstiegtheit zu der alten Einfachheit. Lesen, Schreiben, ein wenig Rechnen und Religionsunterricht nach dem Maß des kirchlichen Bekenntnisses, das sind die wesentlichen und notwendigen Stücke, wie sie die evangelische Volksschule im Reformationszeitalter eingeführt hat; was darüber ist, das ist, wenn nicht geradezu vom Übel, so doch im Grunde überflüssig und darum nur mit Vorsicht zuzulassen. Es ist dieselbe Denkweise, wie sie in der ersten Reaktion gegen die Aufklärung unter Friedrich Wilhelm II. zutage getreten war. In einer Wöllnerschen „Anweisung für die Schullehrer in den Land- und niederen Stadtschulen“ war bestimmt: Lesen, Katechismus, Bibel (Fertigkeit im Aufschlagen!), Gesangbuchlieder, das sind die Hauptsachen; außerdem „einige Fertigkeit leserlich zu schreiben, einige Übung in den gemeinsten zum Hauswesen nötigen Rechnungen.“ „Demzufolge“, heißt es weiter in § 2, „müssen die hier genannten Punkte als Hauptsache getrieben werden; am wenigsten wird den Schullehrern gestattet, mit Zurücksetzung oder nur nachlässiger Betreibung dieser Hauptstücke Gegenstände der Naturgeschichte, Geographie, mit den Kindern vorzunehmen.“ Diese Sätze hätten ungefähr so auch das Proömium der Stiehlschen Regulative bilden können, nur daß hier die salbungsvolle Sprache der Sache noch eine besondere Färbung gibt.

Die Zurückschraubung beginnt natürlich bei den Seminaren, kam doch von ihnen das Unheil. Überall werden die Ziele des wissenschaftlichen Unterrichts eingeschränkt, im Grunde schien für den Lehrer nicht eben viel mehr zu wissen not, als er später zu lehren haben würde. Die Seminare sollen Schulmeister, nicht halbe Gelehrte bilden, das ist der immer wiederkehrende Refrain. Für jedes Hinausgehen über den Rahmen des hier als notwendig und ausreichend bezeichneten Maßes wird die besondere Genehmigung des Ministeriums ausdrücklich gefordert. „Nicht diejenige Bildung, welche in einer gehobenen Stadtschule von Wert

sein mag, sondern die Bildung und das Können, welches das Schulhalten in der gewöhnlichen, aus einer Klasse bestehenden Elementarschule von dem Lehrer erfordert, ist die Aufgabe des Seminars.“ Dem entsprechen die Vorschriften für die einzelnen Fächer. „Was bisher unter den Rubriken Pädagogik, Didaktik, Anthropologie, Psychologie etwa gelehrt sein sollte, ist vom Lektionsplan zu entfernen“ und statt dessen eine simple „Schulkunde“ einzusetzen. Ferner, der bisher vielfach unter dem Namen „christliche Lehre“ erteilte Religionsunterricht ist künftig als „Katechismusunterricht“ aufzuführen; „ein Leitfaden ist dabei zugrunde zu legen, der alles dasjenige vollständig enthält, was künftigen Schullehrern in bestimmter Fassung zu wissen notwendig ist.“

Ebenso wird der Unterricht im Deutschen auf das Notwendigste beschränkt, ein Lesebuch ist zugrunde zu legen; ausgeschlossen wird, auch von der Privatlektüre, die „sogenannte klassische Literatur“. Von demselben Geist zeugen die Bestimmungen über Geschichte und Geographie, Naturkunde und Naturlehre.

Selbst in der Mathematik und dem Rechnen gilt das Prinzip der äußersten Beschränkung, der Hochmuthsteufel möchte sonst noch durch dieses Loch einschleichen; wird doch sogar das Rechnen mit Dezimalbrüchen und das Wurzelausziehen als jenseits der Sphäre des Volksschullehrers liegend angesehen: „es kann nur ausnahmsweise gestattet werden, jedoch nur da, wo die Verhältnisse dazu entscheidenden Anlaß bieten.“ Wohlgemerkt, im Seminarunterricht! Um dieselbe Zeit haben wir in der trefflichen Volksschule meiner schleswigschen Heimat, der zweiten, die ich besucht habe, nicht nur Kubikwurzeln mit beliebig vielen Dezimalen ausgezogen, sondern auch etwas Algebra und Geometrie getrieben. Statt all dieser verbotenen Früchte, mit denen das Seminar bisher prunkte, wird nun der religiös-kirchliche Unterricht als das eigentliche Hauptstück hingestellt; und zwar handelt es sich hier in erster Linie um sichere Aneignung (das Auswendiglernen ist dazu das geeignetste Mittel) eines umfangreichen Stoffes an biblischen Geschichten, Sprüchen, Perikopen, Psalmen, Kirchenliedern; für den Präparanden werden sie ziffernmäßig festgestellt: 50 Kirchenlieder, 18 Psalmen, die biblischen Historien Alten und Neuen Testaments, und natürlich den Katechismus muß er bei der Aufnahme können, und er wird gut tun, sie während der ganzen folgenden Zeit fleißig zu repetieren und immer präsent zu haben. Übrigens wird auch dem Seminarlehrer ausdrücklich eingeschärft, im Religions-

unterrichtet sich streng an das vorgeschriebene Lehrbuch zu halten und nichts vom eigenen hinzuzutun; so wird auch ihm der Hochmutsteufel ausgetrieben. — Noch ist bemerkenswert, daß das Bestreben herrscht, die Seminare aufs Land oder in kleine Städte zu verlegen und sie als Internate zu organisieren, alles, um die künftigen Lehrer vor dem Einfluß des „verpesteten Zeitgeistes“ nach Möglichkeit zu bewahren.

Dieselben Tendenzen beherrschen das Regulativ für die Volksschule. Die einklassige Dorfschule liegt als das normale Schema zugrunde. Der Religionsunterricht mit reichlichem Auswendiglernen ist die Hauptsache; alle übrigen Fächer werden auf das engste begrenzt: „Gestatten es die Verhältnisse, so können drei Stunden wöchentlich für Vaterlands- und Naturkunde und eine Stunde für Zeichnen verwendet werden!“ Die entwickelnde, auf „formale“ Bildung der Kräfte gerichtete Methode wird verworfen, das Auswendiglernen und Abhören wieder als die eigentliche Normalform alles Unterrichts zurückgeführt. Nicht das selbständige Urteilen und Denken, das bien raisonner Friedrichs des Großen, sondern die „Erfüllung mit wertvollem und würdigem Stoff“ ist die Aufgabe. Leute, die zuviel denken, sind gefährlich, das ist die unausgesprochene Maxime, die den Regulativen in allen ihren Bestimmungen zugrunde liegt. „Durch den ganzen Schulunterricht gehen zwei Grundsätze als unabänderlich maßgebend,“ so resumiert der Verfasser zum Schluß: „erstens, unter Lossagung von dem einseitigen Streben nach abstrakter formeller Denkbildung dem Unterricht einen berechtigten und würdigen Inhalt zu geben; zweitens an diesem, keinesfalls über die Grenzen eines vollen Verständnisses hinaus ausgedehnten Inhalt die Kraft bis zum Können und zur selbständigen Fertigkeit zu üben.“ Daß diese Maximen eine verständige Auslegung und Durchführung zulassen, ist nicht zweifelhaft; ebensowenig aber, daß die hier gemeinte und gegebene Auslegung auf eine geistige Erniedrigung des Volksschullehrerstandes und eine Herabdrückung der Volksschule abzielte und so empfunden wurde.

Der dritte und letzte Abschnitt der Geschichte der preussischen Volksschule beginnt mit dem Ende des Reaktionszeitalters; er ist charakterisiert durch die Wiederaufnahme der Bestrebungen der ersten Epoche, die Wiederanknüpfung an die Prinzipien Pestalozzischer Pädagogik. In den sechziger Jahren erhob sich der preussische Staat unter der Führung eines ge-

waltigen Staatsmannes aus langer Lethargie zu kräftiger Selbstdurchsetzung nach außen; Bismarck gewann ihm die unbestrittene Führung in Deutschland; er gewann zugleich dem deutschen Volk Kraft und Mut zurück, unter den Völkern der Erde sich die ihm zukommende Stellung zu schaffen. Damit hängt der Umschwung in der inneren Politik zusammen. Ein Volk, das nach außen sich kräftig regt, kann für die innere Politik keine andere Maxime haben als die: alle Kräfte, die ihm die Natur schenkt, zu höchster Leistungsfähigkeit zu entwickeln, um sie im Dienst des Ganzen zu verwerten. Zwei Dinge wird man immer und überall beisammen finden: zaghafte Kraftlosigkeit in der äußeren Politik und Repression und Stagnation im Innern, energische Selbstdurchsetzung nach außen und das Bestreben, im Innern alle Kräfte zu freier Entwicklung zu bringen. Ein Staat, der ein gutes Gewissen, der Zutrauen zu sich selbst und seinem Wert hat, der hat auch zum Volke Vertrauen; und umgekehrt: fehlt es dem Staat an Vertrauen zu sich selbst, so fürchtet er sich vor seinen eigenen Untertanen.

In der Schulpolitik kam der Umschwung in der Berufung des Ministers Dr. Falk zum Ausdruck (1872). An die Stelle Ferd. Stiehl trat Karl Schneider als Referent für das Volksschulwesen. Noch im selben Jahr wurden die Regulative aufgehoben und durch die „Allgemeinen Bestimmungen über die Volksschule und die Lehrerbildung“ vom 15. Oktober 1872 ersetzt. Die herrschende Tendenz ist in Absicht auf das Ziel: Steigerung der Leistungen in allen Gebieten, besonders auch in den Realien, in Absicht auf die Methode: Beschränkung des mechanischen Auswendiglernens auf das Notwendige, bei möglichster Entwicklung der Kräfte der Auffassung und des Urteils. So in den Bestimmungen über den Seminarunterricht. Die Pädagogik mit Logik und Psychologie wird wiederhergestellt. Im Deutschen wird die Lektüre der sogenannten Klassiker ausdrücklich in den Lehrplan aufgenommen. Das Rechnen umfaßt nicht nur die Dezimalen, sondern auch die Logarithmen und Gleichungen zweiten Grades, dazu kommt Planimetrie und Stereometrie. Für den naturwissenschaftlichen Unterricht wird ein physikalisches Kabinett und ein chemisches Laboratorium vorgesehen. Endlich wird ein fakultativer Unterricht in einer fremden Sprache, in der Regel der französischen, angeordnet. Man sieht, die Angst vor der „Wissenschaft“ ist geschwunden.

In der Gestaltung der Volksschule kommt dieselbe Tendenz gleich zum Ausdruck in der entschiedenen Begünstigung der mehrklassigen Schule gegenüber der einklassigen, die nur noch als Nothbehelf erscheint: wo an einem Ort mehrere einklassige Schulen bestehen, ist ihre Vereinigung zu einer mehrklassigen anzustreben. Steigt die Zahl der Schüler über 80, so sind zwei Klassen, über 120, so sind drei Klassen zu errichten. Der Unterrichtskursus, der überall in drei Stufen zu gliedern ist, erhält folgende Gestalt. Im Religionsunterricht wird die Einführung in die Heiligen Schriften vorangestellt, der Katechismusunterricht auf die drei ersten Hauptstücke beschränkt, die Zahl der zu memorierenden Kirchenlieder auf höchstens 20 (gegen mindestens 40 der Regulative) festgesetzt. Im Deutschen wird sicheres und ausdrucksvolles Lesen und richtiges Schreiben, nach Diktat und Konzept, als Ziel bezeichnet; auf der Oberstufe mehrklassiger Schulen soll das Lesebuch auch benutzt werden, Proben von Hauptwerken vaterländischer Dichtung und einige Nachrichten von den Dichtern der Nation zu geben. Im Rechnen werden auf der Oberstufe auch die Dezimalbrüche und die Elemente der Geometrie gelehrt. Die Elemente der Physik sind in den mehrklassigen Anstalten mit Hilfe des Experiments zu vermitteln. In der Geschichte, Geographie und Naturkunde ist das Ziel, die Schüler in der heimischen Umgebung zu orientieren und so weit möglich zum Verständnis der Erscheinungen zu führen. Für die Bildung des Sinnes für das Schöne sorgt der Unterricht im Zeichnen und Singen, das weltliche Lied eingeschlossen. Endlich wird durch Turnen und Turnspiele für die Bildung des Leibes gesorgt. Und die Mädchen erhalten dazu Unterricht in weiblichen Handarbeiten, da und dort jetzt auch in den anderen häuslichen Verrichtungen.

Man wird sagen dürfen: eine Schule, die diese Ziele erreicht, ist eine wirkliche Volksbildungsanstalt. Nicht überall wird es gleich gelungen sein, gelingt es auch noch heute nicht, da z. B. nicht, wo in einklassigen Dorfschulen ein Lehrer eine überfüllte Klasse zu unterrichten hat, oder wo der Schulbesuch unregelmäßig ist, oder wo mit Hemmungen anderer Art, z. B. aus der Fremdheit der Unterrichtssprache, gerechnet werden muß. Aber unter leidlich günstigen Verhältnissen sind diese Ziele erreichbar, es handelt sich nicht um verfliegene, sondern um notwendige Ziele, hinter denen zurückzubleiben nur die Not entschuldigen kann.

Und man wird hinzufügen dürfen, daß die preußische Volksschule in dem seither abgelaufenen Menschenalter, durch kleine Schwankungen in der Schulpolitik doch kaum gestört, dem Ziel in regelmäßiger Arbeit um ein gut Stück näher gekommen ist. Die Leistungen für die Schule und die Lehrer sind bei zunehmender Wohlhabenheit der Bevölkerung und steigender Leistungsfähigkeit des Staats, besonders unter der Verwaltung Dr. Boffes, beträchtlich gestiegen. Die einklassige Dorfschule hat längst aufgehört der Typus der Volksschule zu sein; die Zahl der drei- und mehrklassigen Schulen und noch mehr die Zahl der Kinder, die solche besuchen, ist mit dem Wachstum der Städte und der städtisch lebenden Bevölkerung in beständigem Steigen und hat längst jene überflügelt. Da auch die Berufsbildung und Stellung der Lehrer entsprechende Steigerung erfahren haben, so wird die Annahme nicht täuschen, daß auch die Leistungen der Schule und Schüler sich im Durchschnitt um ein beträchtliches gehoben haben.*)

Neben der Ordnung der Volksschule brachten die „allgemeinen Bestimmungen“ auch ein Schema für die sogenannte „Mittelschule“, eine Schule, die als höhere Bürgerschule ein Mittelglied zwischen der Volksschule und dem höheren Schulwesen zu sein bestimmt war. Auf mindestens fünf, in der Regel sechs Klassen angelegt, sollte sie die Ziele der Volksschule in gesteigertem Umfang erreichen, namentlich in den sogenannten Realien den Unterricht weiterführend, dann aber dazu eine fremde Sprache lehren, die französische, und etwa noch eine zweite fakultativ. Die Entwicklung dieser Schulform, die vor allem den steigenden Anforderungen bürgerlicher Bildung entsprechen und so zugleich von dem Besuch der unteren und mittleren Klassen der Gymnasien ablenken sollte, hat sich in verhältnismäßig engen Grenzen gehalten; ihre Zahl betrug 1901 456 mit 3759 Klassen und 134741 Schülern. Die Ursache hierfür liegt offenbar nicht in

*) Im Jahre 1861 gab es in Preußen in den Städten 2935 Schulen mit 10290 Klassen; auf dem Lande 21828 Schulen mit 26493 Klassen. Im Jahre 1901 in den Städten 4413 Schulen mit 35733 Klassen, auf dem Lande 32332 Schulen mit 68349 Klassen. Die Zahl der Kinder in den einklassigen Schulen betrug 1901 nur noch 1373442, in zweiklassigen 487830, in den 3—8klassigen 3819600, d. h. mehr als $\frac{2}{5}$ der Gesamtheit. Die Zahl der Lehrerseminare, die in der Stiehl'schen Periode nur um ein paar Anstalten gestiegen war, betrug im Jahre 1901 133.

ihrer mangelhaften Einrichtung, sondern in den sozialen Verhältnissen; sie zählen zu den Volksschulen, nicht zu den „höheren“ Schulen, haben keine akademisch gebildeten Lehrer und tragen nicht den Einjährigenschein und anderweite Berechtigungen ein. Daher werden die „Realschulen“ ihnen vorgezogen.

Ein nicht unwichtiges Stück aus der Falkschen Schulverwaltung ist noch zu erwähnen: die veränderte Haltung zur Kirche. Hatte in der vorigen Periode die Tendenz geherrscht: die Schule in die Abhängigkeit von der Kirche zurückzuführen, soweit es ohne ausdrückliche Preisgebung des Grundsatzes der Staatsschule geschehen könne, so galt es jetzt, bei der Zuspitzung des Gegensatzes des Staats zur katholischen Kirche im Zeitalter des „Kulturkampfes“, die Unabhängigkeit der Schule von der Kirche durchzuführen, soweit es ohne die Aufhebung des historischen und durch § 24 der Verfassung noch ausdrücklich sanktionierten Grundsatzes geschehen könne: daß bei der Einrichtung der Volksschule die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen seien, und daß die Leitung des Religionsunterrichts den Religionsgesellschaften zustehe. Das Gesetz über die Schulaufsicht von 1872 stellte vor allem das Prinzip an die Spitze, daß die Schulaufsicht eine staatliche Funktion sei und daß sie Geistlichen nicht aus eigenem Recht zustehe, sondern nur im jederzeit widerruflichen Auftrag des Staats. Für die zweite Stufe, die Kreisschulaufsicht, wurde eine ansehnliche Zahl von fachmännischen Inspektoren im Hauptamt berufen, sie beträgt gegenwärtig etwa $\frac{1}{4}$ der Gesamtheit. Auch die paritätische oder interkonfessionelle Schule erfuhr durch die Verwaltung wirksame Förderung; vor allem wurde die Zusammenlegung kleiner, dürftiger einklassiger Konfessionschulen zu einem mehrklassigen, leistungsfähigeren Schulsystem überall begünstigt. Dabei hielt sich Dr. Falk von der Forderung eines doktrinären Liberalismus, die Simultanschule grundsätzlich und allgemein durchzuführen, durchaus fern; er genehmigte selbst Anträge von Stadtgemeinden nur dann, wenn das sachliche Bedürfnis die Zusammenlegung forderte. Es erscheint nicht zweifelhaft, daß dies die innerlich notwendige und den Verhältnissen angemessene Schulpolitik an diesem Punkt ist: den Forderungen der Sache nachgeben, aber nicht den Forderungen einer Doktrin, weder einer kirchlichen noch einer unkirchlichen Doktrin. Im ganzen ist unter den folgenden Ministerien der damals geschaffene Zustand, wenn auch jeweilig mit größerer

Neigung für die konfessionell-kirchliche Schulverfassung, aufrecht-
erhalten worden, trotz heftiger Befehdung von klerikaler Seite.

So ist das letzte Menschenalter für die Volksschule im
ganzen ein Zeitalter rüstiger Aufwärtsbewegung gewesen. Und
auch die Zuversicht wird nicht täuschen, daß diese Aufwärtsbe-
wegung auch in Zukunft anhalten wird. Es sind Widerstände
vorhanden; auch im liberalen Bürgertum ist der Enthusiasmus
für Volksbildung vielleicht nicht mehr so groß, als er es noch
vor 50 Jahren war, von den Kreisen des ostelbischen Groß-
grundbesitzes und der römischen Großkirche nicht zu reden. In
der Volksvertretung stehen nicht wenige der Steigerung der Volks-
bildung mit zweifelndem Herzen gegenüber; die Frage: ob die
Massen nicht leichter zu beherrschen seien, solange sie ungebildet
sind, bewegt seit dem Aufkommen der Sozialdemokratie auch wohl
solche Kreise, in denen früher schon die Fragestellung mit Ent-
rüstung zurückgewiesen worden wäre. Dennoch zweifle ich nicht,
daß die Aufwärtsbewegung dauern wird, eine Rückbildung ist
nicht möglich. Das Interesse der Gesamtheit spricht zu klar.
Mag es da und dort dem Parteiinteresse fraglich sein, ob er-
weiterte Volksbildung nützlich sei, dem Volke als Ganzem, dem
im Staat organisierten Volk, und so einer monarchischen Regierung
kann es nicht zweifelhaft sein, daß es in ihrem Interesse liegt,
alle Volkskräfte aufs höchste zu entwickeln und für die nationale
Selbsterhaltung und Selbstdurchsetzung ins Spiel zu bringen.
Bei der gegenwärtigen Kulturlage muß ein Volk, das hierin
zurückbleibt, gegenüber aufstrebenden Völkern sinken. Kein Zweifel,
daß das deutsche Volk den Vorsprung, den es auf dem Gebiet
der Volksbildung durch frühe Durchführung der Schulpflicht und
eifrige Fürsorge für die Lehrerbildung gewonnen hatte, nur mit
Einsetzung aller Kraft erhalten kann; in Frankreich, in Amerika
sind ihm auf diesem Gebiete jetzt Konkurrenten erwachsen, die zu
ernstesten Anstrengungen nötigen. Denn das kann niemand
zweifelhaft sein, daß bei dem großen Ringen um Weltstellung
und Weltmacht diejenigen Völker am besten bestehen werden, die
für tüchtige Erziehung und Bildung der Jugend durch eine
leistungsfähige Schule und durch ökonomisch und sittlich leistungs-
fähige Familien am besten sorgen. Denen aber, die da meinen,
daß ein festes Staatsregiment am sichersten auf der Unwissenheit
der Massen gegründet sei, geben die Schicksale eines großen öst-
lichen Reiches eben gegenwärtig eine nicht mißzuverstehende Lehre.

Ein Staat, der vor der Aufklärung sich fürchtet, den wird sie gewiß in der übelsten Form heimsuchen.

Die von Schneider abgefaßten Bestimmungen für die Volksschule sind noch gegenwärtig in Kraft; dagegen ist im Jahre 1901 eine neue Ordnung des Seminarwesens erlassen worden, verbunden mit Lehrerprüfungsordnungen. Der Grundzug dieser neuen Verfassung des Lehrerbildungswesens ist: Steigerung der wissenschaftlichen Ausbildung. War nach der Stiehlschen Ordnung die Aufgabe des Seminars eigentlich allein die: Schulmeister in der Technik des Unterrichts auszubilden, ohne daß für ihre eigene Ausbildung viel mehr nötig zu sein schien als die Befestigung dessen, was sie in der Volksschule einst gelernt hatten und nun zu lehren haben würden, so geht die neue Ordnung darauf aus, vor allem und zuerst die Lehrer zu gebildeten und selbständig denkenden Männern zu machen. In dieser Absicht ist, nach dem Vorgang anderer deutscher Staaten, die Präparandenanstalt als Vorschule mit dem Seminar so verbunden, daß der künftige Lehrer durch einen sechsjährigen aufsteigenden Kursus geht. In den einzelnen Fächern ist dementsprechend das Unterrichtsziel beträchtlich höher gesteckt: in der Pädagogik sollen die Grundlehren der Logik und Psychologie behandelt werden; im deutschen Unterricht handelt es sich um einen durchgeführten Kursus durch die Hauptwerke der mittelalterlichen und der modernen deutschen Literatur: Gedichte und Dramen von Schiller und Goethe, Prosaschriften von Lessing, Herder, Schiller, auch Abschnitte aus Homer und ein Drama von Shakespeare gehören zur Lehraufgabe. Und auch die Erscheinungen der Gegenwart sind nicht ausgeschlossen. Ferner wird regelmäßig eine fremde Sprache (Französisch oder Englisch, auch Lateinisch) durch den ganzen sechsjährigen Kursus gelehrt. Der mathematische Unterricht umfaßt Logarithmen, Gleichungen des zweiten Grades, Stereometrie und Trigonometrie.

Man sieht, der Seminarunterricht streckt sich hier überall danach, ein propädeutisch-wissenschaftlicher zu werden; er nähert sich an den bezeichneten Punkten dem Unterricht der höheren Schulen. Es kommt darin die Tatsache zum Ausdruck, daß die gesamte Stellung des Lehrerstandes eine andere geworden ist und immer mehr wird: an die Stelle des alten Schulmeisters, der lesen und schreiben lehrte und den Katechismus auftragen ließ, ist der Jugendbildner getreten, der den breiten Massen der Bevölkerung nach Möglichkeit Anteil an dem geistigen Gesamtleben

der Nation zu vermitteln hat. Die vielklassige Stadt- und Mittelschule, die mit dem Übergang des deutschen Volkes aus einfachen agrarischen Verhältnissen zu einer industriellen und kommerziellen Weltmacht ersten Ranges in beständigem Wachstum ist, stellt andere Forderungen an die geistige Leistungsfähigkeit des Lehrers, als die alte einklassige Dorfschule. Und mit der Volksschule ist die Aufgabe jetzt nicht mehr abgeschlossen; in den sich anschließenden Fach- und Fortbildungsschulen erwachsen ihm neue, wichtige Aufgaben, die er nur dann zu lösen vermag, wenn er selbst mit überschauendem Blick in dem Leben der Zeit steht, wenn er in dem wirtschaftlichen und technischen, dem politischen und rechtlichen, dem wissenschaftlichen und literarischen Leben der Nation orientiert ist.

Von hier aus ist nun auch die in jüngster Zeit vom Lehrerstand erhobene Forderung des Zugangs zur Universität zu beurteilen. Freilich, die auf der letzten großen Lehrerversammlung zu Königsberg im Prinzip angenommene Forderung: daß alle Lehrer aller Schulen und Stufen ihre wissenschaftliche Ausbildung auf der Universität empfangen sollen, halte ich für eine utopische; sie ist aus äußeren, ökonomischen, aber ebenso aus inneren, in der Gestaltung des Universitätsunterrichts und der Aufgabe der Volksschule liegenden Gründen unerfüllbar: die Volksschule braucht nicht Wissenschaftsspezialisten und kann sie nicht verwenden. Daß aber mit hervorragender geistiger Kraft und Willensenergie ausgestatteten Männern mit Seminarbildung der Zugang zur Universität gebahnt wird, das halte ich auf alle Weise für wünschenswert; hemmende Schranken niederzureißen zwischen Gesellschaftsklassen und zwischen Berufsständen ist überall ein löbliches Beginnen. Daß die jüngste preußische Seminarordnung hierin ein gut Teil Arbeit getan hat, darin sehe ich ihr größtes Verdienst. Und ebenso sind von hier aus alle Bestrebungen zu begrüßen, die von Universitätskreisen ausgehen, um in Ferienkursen und Vortragszyklen lernbegierigen Lehrern die Berührung mit der Arbeit der Wissenschaft zu vermitteln.

Noch gehe ich mit einem Wort auf die eben erwähnte Neuschöpfung des 19. Jahrhunderts ein, auf das überall in lebhafter Entwicklung befindliche, ungemein vielgestaltige Fortbildungs- und Fachschulwesen, das auf der Volksschule sich aufbauend einen abschließenden, in das Berufsleben überführenden Unterrichtskursus zu bieten sich zur Aufgabe setzt. In der Hauptsache gehört

seine Ausbildung erst dem letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts an. Anfänge gehen freilich weiter zurück. Daß der mit dem 14. Lebensjahr, zum Teil, so im katholischen Süden, noch früher abschließende Unterricht der Volksschule keine Gewähr für nachhaltige Wirksamkeit bietet, daß nicht selten die Anfänge der hier gewonnenen Bildung schon in den nächstfolgenden Jahren, oft Jahren schwerster Krisen in der ganzen Entwicklung des jugendlichen Menschen, verloren oder verwüstet werden, ist eine so offen auf der Hand liegende Tatsache, daß man sich ihr zu keiner Zeit verschließen konnte. Schon im 18. Jahrhundert begegnen uns vielfach Versuche, eine Fortsetzung des Unterrichts, vor allem des Religionsunterrichts, in Sonntagsschulen oder auch in Abendsschulen, allgemein durchzuführen. Doch sind die Erfolge dieser Versuche, die sich bis weit ins 19. Jahrhundert hinein fortsetzen, im ganzen meist dürftig geblieben; Mangel an Interesse und sich sträubendes jugendliches Freiheitsgefühl vereitelten die Durchführung. Anders ist die Sache mit der rasch aufsteigenden wirtschaftlichen Entwicklung seit der Mitte des 19. Jahrhunderts geworden. Der Unterricht für die auf die eigentliche Schulzeit folgenden Jahre hat mehr und mehr die Richtung auf eine fachmäßig-berufliche Unterweisung genommen, die nicht so sehr auf Wiederholung und Befestigung des Erwerbs der Volksschule, als auf seine Verwertung für den Gewinn neuer, zum gewählten und schon auf der Erstlingsstufe geübten Beruf in direkter Beziehung stehender Kenntnisse und Fertigkeiten abzielt. Für einen solchen, Neues bringenden und unmittelbar mit den praktischen Lebensaufgaben verknüpften Unterricht ist das Interesse des Schülers von Anfang an lebendiger und ausdauernder.

So ist in den deutschen Staaten ein sehr reich gegliedertes und überaus mannigfaltig gestaltetes höheres und niederes Fachschulwesen entstanden: gewerbliche, kaufmännische, landwirtschaftliche Fach- und Fortbildungsschulen haben sich in sehr verschiedener Verfassung und mit sehr verschiedenen Lehraufgaben über alle Teile Deutschlands ausgebreitet, wie es die erste systematische Übersicht in dem von Lexis herausgegebenen Werk über das Unterrichtswesen des Deutschen Reichs (IV, 3) zeigt. Als regelmäßig wiederkehrende Unterrichtsfächer treten in allen Fortbildungsschulen Deutsch und Rechnen, dazu das Zeichnen hervor, mit Anpassung der Aufgaben an die besonderen Forderungen des Berufs. Vielfach ist allerdings hier ein Zurückgreifen auf die

allgemeinen Grundlagen, eine Befestigung und Ergänzung des in der Volksschule Gelernten das erste, was not tut. Und so mündet die fachmäßig differenzierte Fortbildungsschule in die allgemeine, die denn namentlich da allein möglich ist, wo die Leistungen der Volksschule ungenügend bleiben und die Differenzierung wegen Kleinheit der Verhältnisse nicht durchgeführt werden kann, wie es auf dem Lande in weitem Umfang der Fall ist. Im übrigen hat das Fortbildungsschulwesen noch mit einer Schwierigkeit zu kämpfen: dem Mangel an tüchtig geschulten Lehrern. Die früher hemmende Unregelmäßigkeit des Besuchs wird zu überwinden sein, wenn man sich auch in Preußen entschließt, nach dem Vorgang kleinerer Staaten ihn obligatorisch zu machen, wie es übrigens schon jetzt durch Gemeindestatut geschehen kann und in den Städten in weitem Umfang geschehen ist.

So sind es schon gegenwärtig Hunderttausende in deutschen Landen, die nach Vollendung des Kurses der Volksschule einen weiterführenden, in der Regel fachmäßig auf den Beruf sich zu-spizenden Unterricht erhalten. Man wird diesem neuen Unterrichtssystem, das sich als eine Art Hochschule über dem allgemein-bildenden Unterricht der Volksschule erhebt, noch eine reiche Entwicklung vorhersehen dürfen; es hat nicht nur für die Empor-bildung des technisch-wirtschaftlichen Lebens der Nation eine große Bedeutung, sondern ist auch für die einzelnen ein wahrhafter Segen: die Jahre, die auf den Abschluß der Volksschule folgen, sind die empfänglichsten und zugleich die bedürftigsten für geistige Anregung; in ihnen pflegen sich die eigentlich produktiven Kräfte, die in der Naturanlage schlummern, zuerst zu regen. Läßt man sie brachliegen, so nimmt leicht wucherndes Unkraut den Boden ein. Und auch in Absicht auf die sittliche Entwicklung ist gerade in diesen kritischen Jahren ein stützender Halt, wie ihn auch ohne direkte Einwirkung die auf ernsthafteste Zwecke gerichtete Gemeinschaft und Tätigkeit der Fortbildungsschule bietet, von großer Bedeutung.

Als eine eigentümliche Form der Fortbildungsschule mag hier noch die sogenannte „Volkshochschule“ genannt sein, die eben aus den nordischen Nachbarländern zu uns herüberzuwandern einen Anlauf nimmt. Als eine Art College für die breiteren Kreise der ländlichen Bevölkerung hat sie vor allem für die Erziehung des ganzen Menschen Bedeutung: für die Bildung des jugendlichen Charakters gibt es kein besseres Mittel als Selbstregierung

innerhalb einer durch allgemeine Ordnungen umfriedeten genossenschaftlichen Gemeinschaft.

In demselben Zeitalter, das diesen reichen Zuwachs an öffentlichen Bildungsanstalten gebracht hat, hat sich nun noch ein anderes Bildungssystem zu ungeheurer Bedeutung entwickelt, in nicht geringem Maße freilich als Gegensystem wirkend: die Presse und die Literatur. Zunächst hat die Tagespresse eine gewaltige Ausbreitung und Steigerung ihrer Wirksamkeit gewonnen. Vor 50 Jahren war die Zeitung noch auf einen verhältnismäßig engen Kreis beschränkt; jetzt ist sie zu den Massen durchgedrungen; in der Stadt lebt niemand mehr ohne Zeitung und auch auf dem Lande fast nur noch die zurückgebliebenen Schichten des Ostens. Dazu kommen Wochen- und Monatschriften jedes Inhalts und jedes Formats; und endlich die Bücher, Bücher aller Art, unterhaltende und belehrende, klassische Literatur und Schauerromane: alles klopft an jede Tür und an das Tor jeder Seele: arm und reich, groß und klein, Mann und Weib, alles ist heute zum Leser geworden. Die Vorstellungswelt auch der Massen hat dadurch eine unermessliche Bereicherung, ihr Umlauf eine ungeheure Beschleunigung erfahren. Was vor hundert Jahren überhaupt nicht las oder, wenn es las, höchstens einmal im Kalender blätterte oder in der Bibel oder einem Predigtbuch, die ländliche Bevölkerung, die Arbeiterwelt, die liest jetzt täglich, Mitteilungen und Betrachtungen aus der politischen und gesellschaftlichen Welt, naturwissenschaftliche und religiöse Aufklärungsliteratur, Erzählungen und Romane, Reisebeschreibungen und geschichtliche Darstellungen, patriotisch oder sozialdemokratisch appetitierte. Ob diese Allerweltsleserei für die Bildung des inneren Menschen reinen Gewinn darstellt, mag fraglich sein: es ist nicht schwer, ihre Gefahren zu sehen: die Oberflächlichkeit und Zerfahrenheit unserer Zeit steht mit dem wahl- und ziellosen Lesen ohne Zweifel in innerem Zusammenhang; ruhige Vertiefung und Geschlossenheit des Charakters und Wesens war in einer Zeit leichter zu erreichen, wo man wenige und gebiegene, auf einen Ton gestimmte Bücher las und immer wieder las. Wie soll bei der unendlichen Zeitungsleserei, wo zwischen Schlaf und Wachen tausend Mitteilungen aus allen Enden der Welt, meist Vorstellungen des Sensationellen und Gräßlichen oder des Widrigen und Skandalösen auslösend, sich ohne Unterlaß drängen und verdrängen, ruhige Bildung gedeihen? Indessen, Klagen sind vergeblich, und das Zurückrufen der alten guten Zeit,

die übrigens vielfach doch auch recht stumpfsinnig war, ist es nicht minder. Die Aufgabe kann nur sein, den nun einmal geweckten Lesetrieb zum guten zu lenken. Wir haben Überfluß an guter und gediegener Lektüre, es handelt sich darum, sie in die Hände der Leser zu bringen und das Minderwertige zu verdrängen. Und dazu sind denn in jüngster Zeit durch zahlreiche wohlfeile Büchersammlungen, durch öffentliche Bibliotheken und Lesehallen nicht erfolglose Anstrengungen gemacht worden. Auch die öffentlichen Vorträge, die Volkshochschulkurse und ähnliche Veranstaltungen können hier eine ersprießliche Wirksamkeit üben, indem sie die Leitung der Lektüre unter ihre Aufgaben übernehmen. Wird auf dieser Bahn rüstig weitergearbeitet, dann darf man hoffen, daß die Lesefertigkeit und Leselust der Weitung und Vertiefung des geistigen Lebens wirklich Gewinn bringt. Auch die Presse wird mit der Hebung des Leserkreises selbst sich heben. Und je mehr es Sitte wird, daß der Leser selbst, wie es in England längst der Fall ist, zugleich kritischer Mitarbeiter des Blattes wird, desto mehr wird auch innerhalb des Standes der Tagesschriftsteller ein Gefühl für das, was man sich und dem Leser schuldig ist, lebendig sich regen.

Nicht unerwähnt lassen will ich eine Kehrseite der jüngsten Entwicklung: das Haus verliert an erziehlicher Kraft. Vor allem die Erziehung der Jugend zur Arbeit in der Arbeitsgemeinschaft mit den Eltern schwindet. In ursprünglichen, noch heute in bäuerlichen Verhältnissen wachsen die Kinder in die Hausgemeinschaft der Arbeit hinein; für Knaben und Mädchen ist von klein auf in Haus und Feld, in Küche und Garten zu tun; ein höchst erfreuliches Verhältnis: die Eltern haben Hilfe von ihren Kindern, und die Kinder haben Freude an dem, was sie leisten. Es ist ein großes Stück des Haussegens, von dem Pestalozzi redet. Im großstädtischen Leben verkümmert diese Gemeinschaft: der Vater hat seine Arbeit draußen, in der Fabrik, im Bureau; und auch für die Frau schrumpft die Haushaltung auf einen dürftigen Rest ein: die alte, produktive, Güter aller Art erzeugende Tätigkeit geht ein, man entnimmt alles fertig vom Markt und aus dem Laden: es bleibt das Kochen und Aufwaschen, das Flicken und Reinmachen; doch ist auch dafür Ersatz zu haben; die Frau geht mit auf Arbeit und das Haus sinkt zur bloßen Schlafstelle herab. Und die Kinder werden zur Last und Berlegenheit, oder, im reichen Haushalt, zur Spiel- und Ankleidepuppe, und — zur Schul-

sorge. — Die Folge dieses Ausfalls der natürlichen Erziehungskraft des Hauses ist auch hier Ersatz durch soziale Fürsorge. An manchen Punkten werden Anläufe gemacht, das dort Versäumte oder unmöglich Gewordene durch öffentliche Veranstaltungen einzubringen. So für Mädchen: zu dem Unterricht in weiblicher Handarbeit, der in den Schulen längst eingeführt ist, kommt jetzt da und dort, besonders in einigen Großstädten, eine schulmäßige Anleitung zu den anderen Haushaltungskünsten. Auch den Knaben wird hie und da ein Unterricht in Handfertigkeitkursen geboten, die Sache ist von Norden her zu uns gekommen, wo allerlei häusliche Handarbeit sich mehr als bei uns erhalten hat. Lauter löbliche Dinge; pflanzen sich diese Künste nicht mehr spontan fort, so muß durch öffentliche Fürsorge Vorkehrung getroffen werden, sie am Leben zu erhalten. Die Ausbildung der Hand ist an sich ein wichtiges Stück der Gesamtbildung, und eine geschickte Hand ist ein Schatz in jeder Lebenslage, vor allem für die Frau: für das Gedeihen des Hauses kommt darauf unmittelbar gewiß mehr an, als auf die Kunst, in fremden Zungen zu reden oder zu schweigen. Und selbst für die Bildung des inneren Menschen ist die Sache nicht ohne Bedeutung: die schlichten Künste der werktätigen Hand ziehen zu Ernst und Bescheidenheit, während den Künsten der Eloquenz und andern Herrlichkeiten eine Neigung innewohnt, zu Bildungshochmut und Eitelkeit zu verführen.

Hier mögen auch die in jüngster Zeit von Dr. C. Liez errichteten Landerziehungsheime genannt sein, Anstalten auf dem Lande, die Schulunterricht und mannigfaltige Betätigung in ländlicher Arbeitsgemeinschaft verbinden. Auch ihre Bestimmung ist, Ersatz für das Haus bei schwindender Erziehungskraft zu geben; ich halte es für wahrscheinlich, daß Anstalten dieser und ähnlicher Art sich in der Folge auch bei uns mehren werden. Die großstädtische Mietswohnung, auch die modisch-prunkvoll ausgestattete, und die im großstädtischen Leben aufgehende Familie, sie sind kein geeigneter Boden für heranwachsendes jugendliches Leben.

3. Kapitel.

Rückblick und Ausblick.

Die geschichtliche Darstellung schließe ich mit einem Ausblick in die Zukunft. Die Borausicht kann sich natürlich nur auf die Beachtung des bisherigen Gangs der Entwicklung stützen; ich

will daher die großen Richtlinien der Bewegung nochmals herausheben. Daß dabei keine Sicherheit hinsichtlich der Zukunft zu erreichen ist, brauche ich nicht zu sagen; störende Einwirkungen und zerstörende Katastrophen können hereinbrechen und die Entwicklung ablenken oder durchkreuzen. Indessen ist es eine Tatsache, daß durchgehende Tendenzen des Kulturlebens sich gegen die unterbrechenden Zufälle des äußern Verlaufs der Geschichte mit ungemeiner Zähigkeit erhalten. In letzter Instanz wird das geschichtliche Leben doch nicht durch zufällige Ereignisse, sondern durch die Zielstrebigkeit der inneren Lebensmächte bestimmt. Die Idee wirkt als verborgene Anziehungskraft richtunggebend auf die Entwicklung.

Überblickt man das Ganze des zurückgelegten Wegs, so treten zwei durchgehende Grundzüge hervor: der eine die fortschreitende Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens, der andere die beständige Ausbreitung schulmäßiger Bildung über immer weitere Kreise, wenn man will: die Demokratisierung der Bildung.

Das erste Stück, man kann es auch als fortschreitende Deklerikalisierung bezeichnen, tritt zunächst zutage in der äußerlichen Säkularisierung, dem Übergang des Schulregiments von der Kirche auf den Staat. Im Mittelalter lag das gesamte Bildungswesen in den Händen der Kirche: gegenwärtig hat die politische Gewalt überall die Leitung an sich genommen, der Kirche nur noch ein Mehr oder Weniger an Einfluß aus mehr oder weniger gutem Willen überlassend, namentlich im Gebiet der Volkserziehung. Die Universitäten haben schon im Mittelalter den Anfang gemacht, die höheren Schulen sind seit der Reformation gefolgt, zuerst in den protestantischen Gebieten, und im 18. und 19. Jahrhundert ist auch die Volksschule immer mehr verstaatlicht. Die Ursache für diese Bewegung liegt offenbar in dem allgemeinen Zurückgehen der Kirche, dem Vordringen des Staats als der herrschenden Form des modernen Lebens, was wieder mit der fortschreitenden Verdießseitigung der gesamten Denk- und Empfindungsweise der abendländischen Völkervelt in sichtbarem Zusammenhang steht: das Jenseits sinkt und verliert fortwährend an Motivationskraft, und mit ihm verliert die Kirche an Einfluß.

Der äußeren Säkularisierung entspricht die innere Laiisierung des Bildungswesens. Die Lehrer haben, von der Universität bis

zur Volksschule, aufgehört Kirchendiener oder Kirchenverwandte zu sein. Den Inhalt der Lehre bilden in der Hauptsache die weltlichen Wissenschaften und Künste. Die Kontrolle der Lehre an der Zusammenstimmung mit der Kirchenlehre ist gewichen; die Universitäten haben sie zuerst abgeworfen, es geschah definitiv und allgemein im 18. Jahrhundert; bis dahin stand außer der theologischen mindestens noch die philosophische Fakultät unter der wirksamen Kontrolle des kirchlichen Lehrsystems. Jetzt ist auch die Theologie eine Wissenschaft geworden, die mit immanenten Maßstäben die Wahrheit mißt, wenigstens gilt das von der evangelischen; die kirchlichen Organe versuchen, im einzelnen hier und da erfolgreich, im ganzen vergeblich, die Forschung durch das Dogma zu binden. Was die Schule anlangt, so ist hier zwar der kirchlich kontrollierte Religionsunterricht geblieben, aber er hat die Herrschaft verloren. Es sind noch nicht 200 Jahre, da war die ganze Schule, die gelehrte wie die Volksschule, eingetaucht in das Kirchenwesen und den Bekenntnisunterricht; seitdem ist er hier wie dort darauf beschränkt, ein Fach neben anderen zu sein; vielfach stellt er sich als ein abseits stehendes Fach dar, ja er wird wohl auch geradezu als ein Fremdkörper empfunden, als ein Überlebsel, das eigentlich zum Ganzen nicht mehr paßt und dessen Beseitigung nur noch eine Frage der Zeit sei.

So der bisherige Verlauf. Und wir haben keine Ursache zu glauben, daß in dieser Hinsicht eine Rückwärtsbewegung eintreten wird. Partielle und vorübergehende Rückströmungen sind möglich. Die Kirche hat ihren Anspruch auf die Herrschaft in der Schule nicht aufgegeben; besonders die katholische Kirche hält ihn fest, wie sie denn überhaupt keinen ihrer Rechtsansprüche jemals fallen läßt. Und in der That, man kann ihr zugeben: dem Begriff nach gehört die Erziehung eigentlich zu dem Gebiet, das die Kirche als ihre Domäne betrachtet und zu betrachten nicht umhin kann, zum Gebiet der *cura animarum*, der Seelen- und Sittenleitung. Aber geschehene Dinge lassen sich nicht ungeschehen machen. Der Staat wird die Regulierung des Erziehungswesens, nachdem es durch den Lauf der Dinge und nicht ohne Schuld der Kirche, die seit dem Ausgang des Mittelalters fast nur noch retardierendes Moment in der Kulturbewegung gewesen ist, an ihn gekommen ist, sich nicht wieder entreißen lassen. Und man muß gestehen, es hängt auch mit seinen erweiterten Zwecken und Aufgaben zu eng zusammen, als daß er jemals zulassen könnte,

daß es wieder aus einem politicum ein ecclesiasticum werde. Ist die Selbsterhaltung und Erhöhung des Volks in seinem ganzen Status, in seinem politischen und wirtschaftlichen, in seinem geistigen und sittlichen Stande die Aufgabe, die sich der moderne Kulturstaat stellt (er ist ja in der That nichts anderes als die Organisation des Volks für diesen Zweck), so kann er gegen die Heranbildung des Nachwuchses, auf der die Erhaltung der gesamten Kultur unmittelbar beruht, nicht gleichgültig sein, kann sie auch nicht einer von ihm unabhängigen Macht überlassen, in dem guten Glauben, daß diese die Aufgabe in seinem Sinne und zu seinem Zwecke leiten werde. Das liegt so auf der Hand, daß auch die Staaten, die am längsten gegen diese Aufgabe des politischen Gemeinwesens gleichgültig gewesen sind, der englische z. B., in dem letzten Menschenalter sich der Regelung und Förderung des Volksbildungswesens ganz ernstlich anzunehmen begonnen haben. Man darf wohl sagen: die jüngsten Erfolge des deutschen Volks haben wesentlich dazu beigetragen, den übrigen Völkern einleuchtend zu machen, wie bedeutsam eine vom Staat geleitete und geförderte nationale Erziehung und Bildung der gesamten Bevölkerung für die kraftvolle Selbstdurchsetzung des Volks auch in militärischer und wirtschaftlicher Hinsicht ist; die Sorglosigkeit, womit manche der Kirche oder der Selbstregulierung durch Angebot und Nachfrage das Schulwesen lange überlassen hatten, hat jetzt in allen europäischen Ländern und darüber hinaus eifriger Staatsfürsorge Platz gemacht.

Diese Bewegung wird nicht zum Stehen kommen; vielmehr wird sie die ferneren Konsequenzen bis zu den letzten ziehen. Als solche sehe ich bei uns zunächst an: die vollständige Durchführung der staatlichen Schulaufsicht. Es ist mir nicht zweifelhaft, daß die Reste des alten kirchlichen Schulregiments in Gestalt der geistlichen Schulaufsicht in nicht langer Zeit verschwinden werden; sie sind mit der gesamten Verfassung des modernen Schulwesens in keiner Weise mehr verträglich. Vor allem wird die Kreis-
schulinspektion den längst zu schwach gewordenen Händen der Geistlichen entfallen. Die Aufgabe ist so groß und schwierig geworden, daß sie die ganze Kraft berufsmäßiger und sachverständiger Beamten in Anspruch nimmt. So empfinden die Lehrer längst, und zugleich empfinden sie die Unterstellung unter die Aufsicht eines fremden Berufsstandes, der sie auch ohne innere Legitimation lediglich als Anhang des andern Amtes übt, als eine

Mißachtung ihres Amtes und ihres Standes. Jeder Fortschritt in der Entwicklung unseres Schul- und unseres Lehrerbildungswesens macht die alte Ordnung unmöglicher und zugleich für das persönliche Verhältniß unzuträglicher. Auch von seiten der Geistlichen ist in jüngster Zeit diese Unzuträglichkeit wiederholt und lebhaft öffentlich ausgesprochen worden. — Und die Ortschul-aufsicht wird folgen; nicht daß nicht auch der Pfarrer sie führen könnte, wenn Begabung, Sachkunde und Neigung dafür vorhanden ist und das Vertrauen der Gemeinde sie ihm überträgt, aber nicht so, daß er sie üben müßte auch da, wo von diesen Dingen nicht ein einziges vorhanden ist. War es vielleicht vor hundert Jahren noch eine Nothwendigkeit, den Pfarrer als den einzig höher gebildeten Mann in weiten Bezirken damit zu beauftragen, so ist inzwischen diesem Mangel vor allem durch die Entwicklung des Lehrerstandes selbst abgeholfen.

Als eine Konsequenz der Entwicklung sehe ich auch die Trennung des Unterrichtsministeriums von der Leitung der staatlichen Kirchenpolitik an. Die letztere Aufgabe, wenn man sie nicht als eigenes Amt konstituieren will, wäre am füglichsten mit dem Justizministerium zu verbinden, es würde dadurch zugleich sichtbar gemacht, daß es sich nicht um ein Kirchenregiment, ein *jus in sacra* handle, sondern um die Aufrechterhaltung der rechtlichen Grenzbestimmungen zwischen Staat und Kirche. Die alte Verbindung hat eigentlich das Landeskirchentum zur Voraussetzung.

Wie steht es mit dem Religionsunterricht? Gehört seine Ausschließung aus der Schule auch zu den Konsequenzen der neuen Verfassung des Schulwesens? Die Antwort wird davon abhängen, was man unter „Religionsunterricht“ versteht. Bedeutet er einen Unterricht, dessen Aufgabe ist, die Schüler von der Wahrheit des kirchlichen Bekenntnisses zu überzeugen, so würde ich allerdings sagen: er ist so wenig mit dem Wesen des modernen Staats als mit der neuen Schulverfassung verträglich. Und ohne Zweifel war das seine ursprüngliche Meinung, die Meinung, in der ihn die reformierten Kirchen und dann auch die katholische im 16. Jahrhundert eingeführt haben. Und freilich ist diese Meinung noch nicht überhaupt ausgestorben; die „Regulative“ bekannnten sich vor einem halben Jahrhundert noch sehr ausdrücklich zu ihr, und die jüngeren Lehrordnungen lehnen sie nirgends ab, sie liegt auch heute noch der Praxis des Unterrichts und der Schulaufsicht

formell zugrunde, wenn sie auch nicht mehr mit so aufdringlicher Betonung ausgesprochen wird. Nun, ein derartiger Religionsunterricht gehört in die Schule der Vergangenheit, gehört in die Schule, die Pflanzbeet der Kirche sein wollte und nichts anderes; hier ist ein Unterricht angemessen, der wesentlich darauf abzielt, das Bekenntnis der Kirche als die absolute und ausschließliche Wahrheit einzuprägen. Dagegen ist er in der modernen Staatsschule offenbar nicht am Ort, schon aus der einfachen Ursache, daß der Staat kein Bekenntnis hat. Die einzelnen Untertanen haben Bekenntnisse, sie sind verschiedenen Inhalts, der moderne Staat verhält sich gegen sie grundsätzlich neutral: er läßt sie alle zu, aber er eignet sich keines an. Bei dieser Lage der Dinge ist es offenbar in sich widersprechend, daß der Staat in Staatsschulen, deren Besuch erzwungen wird, durch Staatsbeamte unter Staatsaufsicht dogmatischen Religionsunterricht erteilen läßt: es führt zu dem seltsamen Zustand, daß unter derselben Autorität in der einen Schule die katholische Dogmatik mitsamt der Lehre von der Unfehlbarkeit des Papstes, in der andern der reformierte oder der lutherische Katechismus mit der absoluten Verwerfung des Papsttums als unfehlbare Wahrheit gelehrt wird. Die lange Gewohnheit und ein Mangel an Ernstnehmen dieser Dinge überhaupt hat uns gegen den inneren Widerspruch stumpf gemacht. Vorhanden ist er, und er wird fühlbar, sobald das Verhältnis zwischen Staat und Kirche gespannt wird, wie zur Zeit des Kulturkampfes, wo es über diesen von Staatsbeamten und im Auftrag des Staats erteilten, aber von der inzwischen um das neue Dogma bereicherten Kirche nicht gebilligten Religionsunterricht zu erbitterten Kämpfen kam. Gefühlt wird er andererseits von den Dissidenten, die genötigt werden, ihre Kinder an einem dogmatischen Religionsunterricht teilnehmen zu lassen, der ihrem Glauben oder ihren wissenschaftlichen Überzeugungen widerspricht; und die Zahl dieser Dissidenten ist offenbar nicht von ferne erschöpft durch die Ziffern, die in den Listen der Volkszählungen als solche erscheinen. Gefühlt wird er endlich und weitaus am schärfsten von den Lehrern, die, innerlich dissidentisch gesinnt, den Religionsunterricht im Sinne und nach dem Maß eines Bekenntnisses zu erteilen haben, das ihren persönlichen Glauben nicht ausdrückt. Eine vor kurzem von der Bremer Lehrerschaft ausgearbeitete und der Behörde eingereichte Denkschrift (1905) gibt solchen Empfindungen leidenschaftlichen

Ausdruck. Also der Widerspruch ist vorhanden und es wird die Zeit kommen, wo er nicht mehr ertragen wird, wo die Staatsschule auch bei uns den dogmatisch-konfessionellen Unterricht ausscheiden wird, den Kirchen überlassend, für Freiwillige einen solchen Unterricht einzurichten.

Mit dieser Betrachtung ist aber die Frage des Religionsunterrichts noch nicht überhaupt erledigt, wenigstens nicht auf deutsch-protestantischem Boden. Man mag zur Religion für seine Person eine Stellung einnehmen, wie man will, so ist auf keinen Fall darüber ein Zweifel möglich, daß sie ein wichtiges, vielleicht doch das allerwichtigste Stück des geschichtlichen Lebensinhalts der Menschheit ausgemacht hat, auch heute noch, trotz jeweiligen Totgesagtwerdens, ein sehr bedeutsames Element unseres geistigen Lebens ausmacht. Ihre Spuren liegen in der Geschichte an jedem Punkt sichtbar zutage; das Christentum, christlicher Glaube und christliche Lebensgestaltung durchdringt wie ein Allgegenwärtiges Element alle Lebensäußerungen der abendländischen Welt. In der Kunst und Dichtung, in der Architektur und Musik, in der Philosophie und Wissenschaft, an jedem Punkt begegnen wir dem Christentum als dem großen allgegenwärtigen Lebensinhalt; auch heute noch kann niemand an ihm vorübergehen, ohne zu ihm Stellung zu nehmen, sei es positiv oder negativ: Bekämpfung ist ja auch eine Anerkennung seiner Bedeutung. Und ebenso ist die politische Geschichte der europäischen Völker an jedem Punkt von den religiösen Dingen mitbestimmt worden, von der Bekehrung des ersten Frankenkönigs und der Krönung Karls zum römischen Kaiser bis auf die großen Kämpfe zwischen weltlicher und geistlicher Gewalt, die die mittelalterliche Geschichte füllen, und wieder von der Reformation bis auf die Revolution und den Kulturkampf: kein Fingerbreit geschichtlichen Bodens, der nicht unter dem Einfluß des Christentums und der Kirche stünde. Ist es nun die Aufgabe der Schule, die Jugend in der Lebensumgebung zu orientieren, in der sie einst wirken soll, und ist für den Menschen die Geschichte die engste und eigentlichste Lebensumgebung, nicht die Natur: so kann es keinem Zweifel unterliegen, daß die Schule sich der Aufgabe nicht entziehen kann und darf, in die Kenntnis und das Verständnis des Christentums als geschichtlicher Lebenserscheinung einzuführen. Wer von christlichem Glauben und Lebensideal, von biblischer Geschichte und Kirchengeschichte gar nichts wüßte, der müßte sich in der Geschichte und

noch in der Gegenwart vorkommen wie ein Tauber im Konzertsaal; es fehlte ihm der Schlüssel zum Verständnis eines sehr großen Stückes des Verhaltens und Handelns, des Empfindens und Schaffens der Menschen. Also muß die Schule von jenen Dingen reden, reden als von etwas Wirklichem, das ebenso wie die natürliche Wirklichkeit nicht in erster Linie Gegenstand der Beurteilung, sondern vielmehr der Erkenntnis und des Verständnisses ist. Und also wird es eine bleibende und notwendige Aufgabe der Schule sein, mögen wir es nun Religionsunterricht oder Christentumslehre oder wie immer nennen: von dem großen geschichtlichen Erlebnis der Menschheit, das vor 1900 Jahren auf dem Boden des jüdischen Volkstums anhub und sich allmählich über alle Teile der Erde ausgebreitet hat, nicht bloß gelegentlich, etwa im Geschichtsunterricht, zu handeln, sondern eine, so weit als es möglich ist, in sich zusammenhängende Erkenntnis zu vermitteln.

In Wirklichkeit ist unser Religionsunterricht schon längst auf dem Wege zu solcher Behandlung. Wir müssen nur die Konsequenz ziehen und sagen: wir können, wie gegenwärtig die Dinge liegen, wie unsre Lehrer und Schüler sind, eine andere Aufgabe uns nicht stellen, als die: historische Kunde von dem Christentum und seinem Glauben, seinen literarischen Denkmälern und seinen Lebensformen, seinem Wachstum und seinen Revolutionen zu vermitteln. Von der absoluten Wahrheit dieser oder jener Glaubenssätze zu überzeugen, das ist eine Aufgabe, die über das Vermögen und über den Auftrag der Schule hinausgeht. Wenn wir uns entschließen, diese Konsequenz zu ziehen, dann würde damit vor allem eines erreicht, daß unsere Lehrer wieder mit gutem Gewissen diese Dinge behandeln könnten. Daß jetzt viele unter der Last eines dogmatisch gefakten Religionsunterrichts leiden, ist gewiß, namentlich auf protestantischer Seite, wo die Sache schließlich immer auf das eigene Gewissen gestellt ist, während der katholische Lehrer sich darauf zurückziehen mag: so lehrt die Kirche. Daß es auch einem solchen Unterricht an Schwierigkeiten, inneren und äußeren, nicht fehlen würde, sehe ich wohl, doch bleibt es ein notwendiger Schritt aus einer unerträglichen Lage. Vielleicht käme doch auch manchem Lehrer mit der Unbefangenheit die Freude wieder; denn das kann ja niemand entgehen, welch ein Schatz von Weisheit und Lehre in den Schriften der Bibel Alten und Neuen Testaments enthalten ist; in der Tat, ein Weltbuch ohnegleichen, in Absicht auf den Inhalt und auf die Form: für den Volkslehrer

wird es schlechterdings keine Schriftenammlung geben können, die ihm diese ersetze, die ihm solche Handhaben böte, die Jugend in das Verständnis menschlich-sittlicher Dinge einzuführen.

Daß schließlich auch das religiöse Leben hierbei keinen Verlust erleiden würde, ist mir nicht minder gewiß. Mögen gewisse Formulierungen religiöser Vorstellungen, wie sie in den großen Katechismen üblich waren, die Lehre von der Erbsünde und Ver-söhnung, vom Gottmenschentum und stellvertretenden Opfertod, von Heilsordnung und Buße, Glaube und Rechtfertigung, in der Schule dann seltener gehört werden: es wäre kein Verlust, sie reden von Problemen und Erlebnissen, die für das Lebensalter der Schüler im Grunde noch unfasslich und bedeutungslos sind und bloß zu sinnlosem Plappern, dem Tod religiöser Empfindung führen. Religiöses Leben entzündet sich an der Anschauung frommen Lebens, am meisten persönlich gegenwärtigen Lebens; der Unterricht als solcher kann nur dadurch wirken, daß er Bilder frommen Lebens aus der Geschichte und Literatur vor Augen stellt. Für die sittliche Bildung der Jugend aber würde die Wirksamkeit der biblischen Schriften erst freigemacht, wenn sie von der dogmatisch gebundenen Interpretation losgelöst und als rein menschliche Zeugnisse menschlicher Erlebnisse behandelt würden. Daß wir aber für ebendiesen wichtigen Teil der Bildung, die Formung der sittlichen Anschauungen und indirekt des sittlichen Willens, den Gebrauch dieser Schriften nicht entbehren können, daß wir sie nicht, wie von den Bremern gefordert wird, durch Sammlungen aus der „Weltliteratur“ ersetzen können, wird jedem, dessen Sinn nicht durch Vorurteile gehalten wird, einleuchtend sein; sowohl der absolute Wert dieser Schriften, als andererseits die auf diesem Gebiet so wichtige geschichtliche Kontinuität wird der Bibel in unserer Welt immer eine einzige Stellung geben.

Durch solche innere Entwicklung des Religionsunterrichts würde endlich auch dem Ziel vorgearbeitet werden, das in der Zukunft unseres Volks zu liegen scheint: einer allgemeinen inter-konfessionellen Volksschule. Die von politischen Parteien eben gegenwärtig mit Leidenschaft erstrebte allgemeine und grundsätzliche Durchführung der sogenannten „Simultanschule“ halte ich an sich nicht für ein Ideal, und jedenfalls ist sie zurzeit völlig unmöglich. Durch gesetzlichen Zwang Widerstrebenden aufgenötigt, würde sie den Schulkrieg in akuteſter Form herbeiführen; und die weitere Wirkung, wenn die Durchführung überhaupt gelänge, würde die sein,

daß neben der „konfessionslosen“ Staatsschule kirchlich-konfessionelle Privatschulen entstünden, vor allem auf katholischem, vermutlich aber auch auf protestantischem Boden. Und die letzte Wirkung eines solchen nicht von sachlicher Notwendigkeit, sondern von politischem Doktrinarismus diktierten Schrittes würde dann nicht die gewollte Überbrückung des Gegensatzes der Konfessionen, sondern seine Verschärfung und Vertiefung sein. Läßt man dagegen die Dinge in der oben bezeichneten Richtung, die durch die große geschichtliche Bewegung vorgezeichnet ist, sich entwickeln, läßt man den biblischen Unterricht mehr und mehr auf Kosten des dogmatisch-konfessionellen Unterrichts vordringen, wozu es gar keiner gesetzgeberischen Maßregel, sondern nur der den Dingen selbst nachgebenden Verwaltungspraxis bedarf, so wird die Zeit kommen, wo die Schule innerlich auf jenen letzten Schritt vorbereitet ist: einen für alle Konfessionen gemeinsamen biblisch-historischen Unterricht über das Christentum, an den sich dann, natürlich für Freiwillige, ein besonderer Unterricht der Kirchen in einem Vorbereitungsunterricht für die Aufnahme unter die aktiven Gemeindeglieder anschließen mag.

Ich weiß wohl, diese Voraussicht wird manchem utopisch genug erscheinen, Gegnern sowohl als Freunden einer derartigen Entwicklung. Dennoch bin ich überzeugt, daß sich die Zukunft auf dieser Linie herbewegt. Schon dadurch wird sie begünstigt, daß die Mischung der Konfessionen in unserem Volke sich in immer rascherem Tempo vollzieht; es wird bald keine Stadt im Reich und auch keinen größeren Landbezirk geben, wo nicht Protestanten und Katholiken nebeneinander wohnen. Die Ausbreitung der interkonfessionellen Schulen, mindestens des Zusammenlebens der Kinder verschiedener Konfessionen in derselben Schule, wird, ebenso wie die Vermehrung der Mischheiraten, die unmittelbare Folge sein. Mit der Absperrung gegeneinander wird auch die Entfremdung abnehmen; sich kennen lernen und sich verstehen lernen, hier geht beides notwendig Hand in Hand. Und unterstützt wird die Entwicklung in dieser Richtung durch ein weiteres Moment: die fortschreitende Nationalisierung auch des deutschen Volks. Kein Zweifel, daß das Nationale gegenüber dem Konfessionellen in Gesinnung und Leben mehr und mehr an Gewicht gewinnt. Man lasse sich durch die anscheinende Verschärfung der konfessionellen Gegensätze im 19. Jahrhundert, durch die plötzliche starke Spannung im Kulturkampf nicht irremachen: es ist ein letztes Auflackern

alter Feindschaft, herbeigeführt durch klerikale Angst um die Herrschaft über die Seelen und durch politisches Ungeschick. In Wahrheit standen sich lutherische Hannoveraner oder Schleswig-Holsteiner und katholische Bayern am Anfang des 19. Jahrhunderts, trotz des kirchlichen Friedens, unendlich viel ferner, als sie es nach Einwurzelung des Reichs am Anfang des 20. Jahrhunderts tun. Und diese Entwicklung wird weitergehen; sollte die Liebe untereinander nicht stark genug sein, sie zu sichern, so wird der Haß der umwohnenden Völker ein übriges tun, die Deutschen zu einer einheitlichen Nation zusammenzuschmieden.

Auch die Schule ist längst diesen Weg gegangen, das Nationale hat an Bedeutung gegenüber dem Konfessionellen immer mehr gewonnen. Bestand um die Mitte des 18. Jahrhunderts die alte Konfessionschule namentlich auf katholischem Boden noch in ihrer vollen Einseitigkeit, so ist seitdem in immer stärkerem Maße einerseits das Allgemeinmenschliche, andererseits das Nationale durchgedrungen, in Deutschland wie in den übrigen Ländern. In Frankreich ist in den Staatsschulen der Kultus des Vaterlandes einigermaßen an die Stelle des kirchlichen Kults getreten. Haben wir uns von solchen Übertreibungen ferner gehalten, so haben wir doch der deutschen Sprache und dem vaterländischen Unterricht in den Schulen einen sehr breiten Raum gegeben. Unsere Volksschulen haben, was den Unterricht anlangt, längst aufgehört, Konfessionschulen zu sein, sie sind Nationalschulen, mit Berücksichtigung allerdings des konfessionellen Unterschieds. Und dieselbe Bewegung ist in der Gestaltung der höheren Schulen sichtbar: waren sie noch im 18. Jahrhundert durch die internationale Latinität und die Konfession ganz bestimmt, so sind sie im Verlauf des 19. Jahrhunderts immer mehr Nationalschulen geworden, die im deutschen Unterricht, wenn nicht ihren Schwerpunkt, so doch ihren Mittelpunkt haben. Den formell-konfessionellen Charakter, den sie im 18. Jahrhundert noch selbstverständlich hatten, haben sie im 19. Jahrhundert, bis auf einen bescheidenen Rest, abgelegt: sie sind jetzt in der großen Mehrzahl paritätische oder interkonfessionelle Anstalten.

Also, man lasse ruhig die Frucht reifen: die Volksschule wird ganz von selbst diesen Weg gehen.

Freilich den Weg wird sie nicht gehen, dem wohl nicht wenige sie zuzudrängen meinen, wenn sie die „Simultanschule“ leidenschaftlich befürworten, den Weg zur „religionslosen“ Schule.

Es müßte denn sein, daß die christlichen Völker selbst diesen Weg zu gehen sich anschickten. Ich glaube aber, daß diejenigen, die dies voraussahen, sich in einer großen Täuschung befinden. Der Menscheng Geist wird niemals in der Wissenschaft und im Diesseits volle Befriedigung finden. Das wird um so deutlicher hervortreten, je mehr die Versuche, ihn durch Zwang dem Glauben und dem Jenseits zuzutreiben, aufhören werden. Bleibt aber die Religion ein Stück des geistigen Lebens in der großen Welt, so wird sie auch aus der kleinen Welt der Schule nicht überhaupt verschwinden. Es gibt Länder, wo es keinen andern Weg gab; in dem katholischen Frankreich zum Beispiel war eine Staats- und Nationalschule nur um den Preis der Ausschließung des Religiösen zu haben. In Deutschland halte ich diesen Schritt weder für notwendig noch für möglich. Ich halte es für eine glückliche Fügung unserer Entwicklung, daß wir diesen Preis für die Staatsschule zu zahlen nicht genötigt sind, daß unsere Lehrer auch den religiösen Unterricht und die Bibel in der Hand haben und behalten können: dadurch ist es ihnen möglich gemacht, Jugendbildner in vollem Sinne zu sein.

Noch gehe ich auf eine Nebenwirkung der Verstaatlichung mit einem Wort ein, das ist die immer straffere Regulierung des Unterrichtswesens; sie wirkt längst im Sinne fortschreitender Einengung der Freiheit und Selbsttätigkeit. Die Sache hängt mit dem Wesen des Staats zusammen; er ist in seinem Ursprung Rechts- und Wehrordnung; in diesen Gebieten herrscht notwendig das strenge und gleichförmige Gebot und hinter ihm steht der Zwang. In dem Maße, als der Staat die Kulturverwaltung in seine Hand genommen hat, hat sich auch hier sein Wesen durchgesetzt, auch in das Erziehungs- und Bildungswesen ist Gebot und Zwang eingedrungen. Die Kirche hatte ihrem Wesen gemäß (sie ist ja in ihrem Ursprung ganz auf Glauben, Liebe und Vertrauen gegründet) vor dem Zwang immer eine etwas größere Scheu, auch war sie nicht im Vollbesitz der Zwangsmittel. Die letzten großen Fortschritte hat die Regulierung der Schule im 19. Jahrhundert gemacht; bis dahin ging der Zwang in der Hauptsache nur auf die äußern Dinge, Errichtung und Besuch von Schulen überhaupt; jetzt wurde mehr und mehr auch der innere Betrieb reguliert. Verbindliche Lehrpläne, von der Zentralstelle mit Gesetzeskraft erlassen, begannen für jede Schule die Lehrgegenstände und den Lehrkursus, die Stundenzahl und das

Penſum für jedes Gebiet bis ins einzelne feſtzulegen; eigene Organe wurden geſchaffen mit der berufsmäßigen Aufgabe, durch regelmäßige Inſpektionen und Prüfungen die Innehaltung der Verordnungen durchzuführen. Auch auf die Methode des Unterrichts wurde mit der zunehmenden Amtsweiſheit die Regulierung ausgedehnt, und ſelbſt auf vorſchriftsmäßige Gefinnungen bei Lehrern und Schülern die Aufſicht und der Zwang erſtreckt, wozu vor allem das Parteiwefen riet. So iſt ein Maß von Gebundenheit in die Schule gekommen, das der eignen Initiative des Lehrers den Spielraum aufs empfindlichſte beengt; nicht aus der eigenen Einſicht in das hier und jetzt Mögliche und Notwendige trifft er ſeine Maßregeln, ſondern nach dem gerade geltenden Reglement, das denn dadurch weder an Sanftmut noch an Erträglichkeit gewinnt, daß es alle zehn oder zwanzig Jahre wechſelt: im Gegentheil, das Dauernde wird zu einer Art Naturordnung, der Wechſel weiſt auf Zufall und Willkür hin. Kein Zweifel, daß dieſe Einengung vielfach als ſchwer laſtender Druck von den Lehrern empfunden wird, am meiſten von den kraftvollſten und ſelbſtändigſten Naturen. Und der Druck pflanzt ſich fort auf die Schüler; er wird hier vor allem auf der Oberſtufe des Gymnaſialunterrichts gefühlt, wo das vorgeschrittenere Lebensalter gegen die Fortdauer rein ſchulmäßiger Diſziplin und Unterrichtsverfaſſung, mit täglicher Beſtimmung und Kontrolle der Arbeitspenſen in allen Fächern, ſich ſträubt. Der Mißmut gegen die Schule, der bei uns ſo gewöhnlich iſt und ſich ſo oft in heftigen, auch ungerechtfertigten und maßloſen Äußerungen ergießt, iſt die Folge dieſer Verhältniſſe.

Vielleicht darf man jetzt hinzufügen: niemals war für dieſe Beſtimmung bei einer Verwaltung ſo viel Verſtändnis vorhanden und ſo viel guter Wille, das Übel zu heilen, als gegenwärtig bei der preußiſchen. Hoffentlich iſt ſie in dem Beſtreben der Abſtellung des Mißſtandes erfolgreich, erfolgreicher, als es vor fünfzig Jahren L. Wiſe war, der mit denſelben Anſchauungen an ſeine Aufgabe herantrat. Es wird dann der Fall ſein, wenn einem energiſchen und konſequenten Willen von oben guter Wille und rechtes Verſtändnis von unten entgegenkommt, vor allem und zuerſt bei den Lehrern: Wille zur Freiheit verbunden mit Selbſtzuht und Verantwortlichkeitsgefühl ſind hier die Vorausſetzungen. Lernen dann die Mittelinſtanzen jeden ernſten guten Willen achten und ihn ſelbſt da, wo er auf fraglichem oder verkehrtem

Weg zu sein scheint, mit Schonung behandeln oder mit leiser Hand zurecht führen, so würden wir hoffen dürfen, daß Bürokratismus und Schulverdrossenheit miteinander zurückweichen und fröhliche Selbsttätigkeit der Lehrer und Schüler freieren Boden gewinnen.

Freilich, dem Ideal einer allerjüngsten Gruppe in der pädagogischen Literatur — man könnte sie die anarchistische nennen — wird die Schule auch dann nicht entsprechen; sie wird niemals der Forderung nachgeben können, allen Zwang, und nicht nur allen Zwang, sondern auch alle feste äußere Ordnung und mit ihr alle Pflichtarbeit auszuschalten und den Unterricht allein auf die jedesmalige Neigung des Schülers zu stellen. Gewiß soll der Erzieher und Lehrer auf die stille Sehnacht in der Natur des Kindes und Schülers lauschen und seiner Seele zu begegnen suchen; aber das bedeutet nicht den Verzicht auf die feste Leitung; ja vielleicht darf man sagen: das Kind und der Schüler ist für nichts dankbarer als für eine feste leitende Hand, die es dahin führt, seiner schwankenden Neigungen und Triebe allmählich Herr zu werden, einen Willen zu gewinnen und sich zur Persönlichkeit zu bilden. Gut Regiment, worum wir nach Luther in der vierten Bitte beten, es ist von allen Dingen das, was der jugendliche Mensch am wenigsten entbehren kann, und er fühlt sich nie wohler, als wenn er eines solchen sicher ist. Ein gutes Regiment ist natürlich nicht ein hartes und pedantisches oder gar ein mürrisches und zorniges Regiment, sondern ein Regiment, das mit Kraft und festem Willen ans Ziel führt, an das Ziel, wohin der Regierte selbst eigentlich will. Jener pädagogische Anarchismus ist nichts als der gefühlsmäßige Rückschlag gegen den überspannten Bürokratismus, er selbst wie dieser ungesund und überspannt. Fällt er in dieser Zeit neurasthenischer Schriftstellerei sich selbst überschlagend, wie es denn da und dort geschieht, in tobsüchtiges Schreien, so kompromittiert er lediglich, ganz wie der politische Anarchismus, an sich gesunde und notwendige Bestrebungen. Die Freiheit hat keinen ärgeren Feind als den Anarchismus.

Als zweiter Grundzug neben der fortschreitenden Verstaatlichung und Verweltlichung der Schule und des Unterrichts stellte sich uns die unablässig fortschreitende Ausbreitung der Schulbildung über immer weitere Kreise der Bevölkerung dar, wenn man will: die fortschreitende Demokratisierung der Bildung, zugleich mit zunehmender Sozialisierung der Bildungsfürsorge.

In schematischer Übersicht kann man die Entwicklung so darstellen. Im Mittelalter gab es nur für den ersten Stand, den geistlichen, öffentliche Bildungsanstalten; das herrschende Bildungsideal war dementsprechend das klerikale. Mit der Renaissance und Reformation traten der zweite und dritte Stand in die Bewegung ein; nachdem die Universitäten schon in der zweiten Hälfte des Mittelalters die alte Gebundenheit rein klerikaler Bildung aufgelockert hatten, begannen der Herren- und Bürgerstand sich der Bildung und der Bildungsmittel in steigendem Maße zu bemächtigen. Zunächst gibt ein aristokratisches Bildungsideal, vorgebildet in der Renaissance, dem 17. und 18. Jahrhundert das Gepräge: der weltliche Herrenstand bestimmt den Typus der vornehmen Bildung. Seit dem Durchbringen der Aufklärung und des Neuhumanismus gegen Ende des 18. Jahrhunderts übernimmt die „bürgerliche“ Gesellschaft die Führung, sie bestimmt im 19. Jahrhundert den Zuschnitt des herrschenden Bildungsideals: es ist das Bildungsideal des hellenisierenden Humanismus. Daneben hatte allmählich auch die breite Masse einigen Anteil an der Bildung und den Bildungsmitteln gewonnen: Lesen und Schreiben waren schon seit dem 16. Jahrhundert mehr und mehr gemein geworden; im 19. Jahrhundert ist der alte, noch rein kirchliche Charakter auch der Volksschule allmählich im Sinne des „humanistisch-bürgerlichen“ Bildungsideals umgewandelt worden. Führen wir die Linien der bisherigen Bewegung weiter, so würde also das 20. Jahrhundert eine allgemeine Volksbildung bringen, an der auch der vierte Stand, auch die breite Masse der Bevölkerung vollen Mitbesitz hätte, die Verwirklichung des Fichteschen Ideals einer Nationalbildung, die keinen Pöbel mehr kennt. Das Ziel wäre nicht Gleichheit der Bildung aller, aber Anteil aller Glieder des Volkes, eines jeden nach Kraft und Gelegenheit, an einer allen zugänglichen einheitlichen, volkstümlichen Geisteskultur.

Ich deute einige Tendenzen an, die auf eine Fortbewegung auf dieser Linie hinielen. Das letzte Menschenalter hat uns zwar nicht der Einheitschule, aber einem einheitlichen nationalen Schulsystem sichtlich ein beträchtliches Stück näher gebracht. Die alte Kluft zwischen Gelehrten- und Volksbildung beginnt von beiden Seiten her überbrückt zu werden. Das Gymnasium hat den Charakter der alten Lateinschule, einer Schule, in der von Anfang an die lateinische Sprache die Alleinherrschaft

hatte und die deutsche proskribiert war, längst aufgegeben; seit der Beseitigung des lateinischen Aufsatzes hat es auch die lange festgehaltene Fiktion fallen lassen, daß die gelehrte Welt noch eine andere Sprache schreibe und spreche als das Volk. Der Arzt, der Jurist, der Pastor, der Lehrer, der Gelehrte, sie affektieren nicht mehr, eine Geheimsprache nötig zu haben, wie es noch vor ein paar Menschenaltern der Fall war; die Überreste des Lateingebruchs sind überall im Schwinden; alle Volksgenossen sprechen und schreiben eine Sprache. Kommen doch seit kurzem auch Studierende auf die Universität, die überhaupt kein Lateinisch mehr verstehen. — Auch das Vordringen der neuen Form des Reformgymnasiums bewegt sich auf dieser Linie: indem das Lateinische, das früher mit dem sechsten Lebensjahr begonnen wurde, auf das zwölfte verschoben wird, ist ein breiter Raum für einen gemeinsamen Unterbau gewonnen.

Von der andern Seite streckt sich die Volksschule der höheren Schule entgegen. Die Steigerung des Kursus erleichtert den Übergang in die Mittel- und die höhere Bürgerschule und durch die Oberrealschule auf die Universität. Die Aufnahme einer fremden Sprache in den Unterricht des Volksschullehrerseminars weist darauf hin, daß auch für die gehobene Volksschule der Großstädte, vor allem der See- und Handelsstädte, bei der steigenden Intensität des Verkehrs der Unterricht in einer fremden Sprache als eine Aufgabe der Oberstufe in Sicht kommt. Auch dem einheitlichen Lehrerstand kommen wir dadurch, wie schon angedeutet, näher. Wird auch zurzeit noch der Abstand „seminarisch“ und „akademisch“ gebildeter Lehrer hin und wieder mit einiger Schärfe betont, so ist doch gar kein Zweifel möglich, daß beide sich seit hundert Jahren in ihrer Bildung um ein gewaltiges Stück näher gerückt sind. Die Lehrer der neuen Seminare von 1901 werden eine so stattliche wissenschaftliche Ausbildung aufzuweisen haben, daß keine höhere Bürgerschule, auch wenn sie sich unter dem Titel der Realschule dem höheren Schulwesen zurechnet, ihrer zu schämen haben wird. Durch Zunahme des Universitätsbesuches, durch gemeinsame Kurse und Besprechungen, vermutlich doch auch einmal durch Einrichtung eines einheitlichen Oberschulrats, werden wir uns dem Ziel eines durch keine Sprünge und Klüfte gespaltenen einheitlichen nationalen Lehrkörpers weiter annähern.

Noch auf eine allgemeine Tendenz, die im Sinne der inneren Angleichung der getrennten Bildungssphären wirkt, sei hier hin-

gemiesen: auf jenen realistischen Zug, der durch das ganze Erziehungswesen der Gegenwart geht und es der Wirklichkeit, der Arbeit, dem Handeln zuführt. In den oberen Sphären ist die alte rein ästhetisch-literarische Bildung, wie sie vor einem Jahrhundert herrschend war und in Gestalt des hellenistischen Klassizismus in die Gymnasien einzog, mehr und mehr verblaßt; die Wirklichkeit hat in den Gedanken auf Kosten jener Phantasiwelt an Bedeutung gewonnen; ist doch auch die klassische Philologie selbst realistischer geworden; sie sucht und sieht an Stelle jenes Idealbildes der Menschheit auch im Altertum die historische Wirklichkeit mit ihrer Beschränktheit und ihrem Schatten. Aber überall ist es so, daß der schöne Schein an Schätzung verloren hat. Nirgends vielleicht ist die Sache sichtbarer als in der Frauenbildung; ein anderer Typus der Frau ist im Aufsteigen: nicht ästhetisierende Sentimentalität und schöne Schwärmerei, sondern klares, resolutes Wesen und ernste Berufsarbeit geben ihm den Zuschnitt. Er hat das weibliche Bildungswesen umzugestalten begonnen: in der Schule dringen die Wissenschaften auf Kosten des sprachlich-literarischen Unterrichts vor; und an sie schließt sich eine fachmäßige Vorbildung für die Berufsübung. Dieselbe Tendenz durchzieht längst die Entwicklung der Knabenschulen: ein realistisches Schulwesen hat sich neben der alten literarischen Gelehrtenschule durchgesetzt; es ist nicht zweifelhaft, daß es in der Folge auf Kosten dieser wachsen wird. Ebenso sind den Universitäten, die übrigens selbst im abgelaufenen Jahrhundert eine gewaltige Wandlung im Sinne des Realismus durchgemacht haben, in den Technischen Hochschulen Rivalen erwachsen. Und überall, von der Hochschule bis zur Volksschule, vollzieht sich in der Methode des Unterrichts eine entsprechende Wendung: vom literarisch-buchmäßigen Lernen zur unmittelbaren Erfassung und Handhabung des Wirklichen selbst. Das selbständige Arbeiten und Experimentieren hat in dem naturwissenschaftlichen und medizinischen Unterricht unserer Hochschulen den alten Typus des Lehrens und Lernens durch Buch und Vorlesung immer mehr überwunden. Derselbe Vorgang vollzieht sich in den niederen Schulen und wird immer mehr durchdringen; Amerika und England sind uns in der Schaffung von Schullaboratorien und Schulwerkstätten vorangegangen, hier werden schon in der Volksschule die Schüler an die Dinge selbst zu eigener Beobachtung und Bearbeitung herangeführt. Die Folge von alledem ist eine ge-

wisse Ausglei chung der Bildungsunterschiede; es wird keinem Zweifel unterliegen, daß sie bei einem realistisch-technischen Bildungsgang weniger stark akzentuiert sind als bei einem ästhetisch-literarischen; im besondern gedeiht der Bildungshochmut viel mehr auf dem Boden des Ästhetizismus, der Buch- und Sprachkenntnisse, als auf dem Boden der Naturwissenschaften und der Technik: bei der Arbeit finden sich die Menschen zusammen und lernen sich schätzen, die bei der bloßen Konversation sich niemals verstehen und begegnen. Der eigentliche Bildungshochmut ist bis auf diesen Tag das Privileg der Philologen. Auch die Ausbreitung des Turnens und der Spiele wirkt in demselben Sinne. Wenn erst jede Stadt und jedes Dorf einen Spielplatz haben wird, wo sich die Jugend zur Messung der Kräfte begegnet, dann wird auch dieser als ein Vereinigungspunkt wirken, der die durch die alte Bildung Getrennten zusammenführt.

Endlich mag hier noch des Strebens gedacht sein, das in jüngster Zeit mit Erfolg sich geltend macht, des Strebens, das Volk und die Kunst wieder zusammenzuführen, wie sie denn zusammengehören: denn mehr als die immer von einem bestimmten Punkt an exklusive Wissenschaft ist die Kunst die allgemeine Sprache des Geistes. Die Kunst selbst kommt dem entgegen: man stelle nebeneinander Thorwaldsen und Constantin Meunier, und man empfindet unmittelbar, wie selbst die sprödeste aller Künste, die Plastik, dem Volk näher kommt: dort die Darstellung der Grazie und des Spiels, auf dem Boden der olympischen Götterwelt erwachsen, hier die Darstellung der Kraft und der Arbeit, auf dem Boden heimischen Volkslebens erwachsen und jedermann sogleich verständlich. Man wird nun sagen dürfen: alles, was dazu dient, auch in den breiten Massen der Bevölkerung den Kunstsin n und die Fähigkeit, schön zu genießen, wieder zu beleben, das wirkt zugleich in der Richtung der Ausglei chung der Bildungsunterschiede. In diesem Sinne verdient vor allem auch die Entwicklung des natürlichen Triebes zum Nachbilden der Form der Dinge jede Ermunterung. Hatte das alte schematisch-geometrische Zeichnen wohl nicht selten den Erfolg, den innewohnenden Bildungstrieb zu ersticken statt ihn zu beleben, so darf von dem neuen Verfahren, das vom Sehen der Dinge ausgeht, erwartet werden, daß es die Freude am Schauen und Nachschaffen erhält und belebt. Zugleich wird ein derartiger Zeichenunterricht, der natürlich auch der Farbe sich nicht enthält,

im Sinne jenes gefunden Realismus sich wirksam erweisen: er führt an seinem Teil die Schule und die Schüler von dem Buch zu den Dingen, von dem gelernten und auftragbaren Buchwissen zu einem die Sinne und die Hand in Anspruch nehmenden Können; er hat zugleich Anlehnung an den späteren praktischen Gebrauch zur Lösung mannigfaltigster Lebensaufgaben in jedem Handwerk und jeder Kunstübung; in Fach- und Fortbildungsschulen jeder Art fortgesetzt, wird er zu einem bedeutsamen Lebensinhalt aller Klassen der Bevölkerung werden können.*)

Der Bewegung von oben kommt ein lebhaftes Aufstreben von unten entgegen. Es hat niemals eine Zeit gegeben, wo die Masse der Bevölkerung von solchem Bildungshunger durchdrungen war wie gegenwärtig. Es hängt damit zusammen, daß es keine Zeit gegeben hat, die der eigenen Kraft freiere Möglichkeit des Aufsteigens zu höherer Stellung und Wirksamkeit geboten hätte. Die Elastizität und Hoffnungsfreudigkeit der neuen Welt jenseits des Ozeans, die jedem Willen und jeder Begabung ohne Rücksicht auf Geburt und Herkunft freie Bahn zur Betätigung gibt, übt auch auf die alte Welt eine belebende Rückwirkung; steht doch der Weg in die neue jedem offen. Und warum sollte also nicht eine neue Welt auch auf dem Boden der alten selbst erwachsen? Man mag der mächtigen Arbeiterbewegung, die beherrschend durch unsere Zeit geht, manchen Vorwurf machen, ihre Gleichgültigkeit gegen die Nation, die übrigens, vermute ich, im Ernstfall sich bald als windige, von außen ihr suggerierte Parteiphrase erweisen würde, die Gehässigkeit ihrer Polemik, die Leichtfertigkeit ihrer Disposition über die Zukunft: trotz alledem bedeutet sie eine große Aufwärtsbewegung; die Massen sind aus dem trägen Dahinleben zwischen stumpfsinnig ertragener Arbeitslast und bloß sinnlichem Genießen erwacht, eine Idee der Zukunft ist in ihnen lebendig und zieht alle Kräfte in ihren Dienst. Eine Fülle lebendiger Interessen ist dadurch entbunden worden; Natur und Geschichte sprechen zu Menschen, die eine Frage, die Frage der Zukunft, an sie zu richten haben. Eine umfangreiche Literatur in Gestalt von Büchern und Zeitschriften ist ent-

*) Ich verweise auf das schöne Werk des Münchner Schulrats Kerschensteiner: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung (1905). Es zeigt, wie der Zeichenunterricht zu einem wichtigen Mittel werden kann, die Kinder an die Dinge heranzuführen und die produktiven Kräfte zu entwickeln.

standen, die alle Dinge mit der neuen Idee durchleuchtet; diese Literatur mag sehr weit von wissenschaftlicher Exaktheit und kritischer Vorsicht, sehr weit auch von der Wahrheit sich entfernen, eines hat sie für sich: sie wird mit Leidenschaft gelesen, studiert, angeeignet; ihr erst ist es gelungen, die Massen zu Lesern zu machen. Und auch daran zweifle ich nicht, daß die neue Arbeiterbewegung auch sittliche Kräfte entbunden hat, Kräfte der Selbstbeherrschung und Selbstdisziplin, der Hingebung und der Aufopferung für die Sache. Ob die Sache an sich gut und möglich ist, diese sittlichen Kräfte behalten ihren Wert und werden nicht verloren sein. Vielleicht wiederholt sich auch hier das alte Erlebnis: man zieht aus, ein Traumland zu suchen und findet eine reale Welt; das Utopien der Sozialdemokratie liegt vielleicht nirgends auf der Welt: führt aber das Suchen darnach unserer allzu bequem auf dem Faubett der Macht und des Herkommens sich streckenden Gesellschaft neue Ideale und neue Kräfte zu, so hat es seine Bestimmung erfüllt.

Nach allem: es gibt keine Seite des geschichtlichen Lebens, die mehr geeignet ist, die Seele zu hoffnungsreicher Aussicht in die Zukunft zu stimmen, als die Geschichte des Bildungswesens. In allem Wandel der äußeren Völkerschicksale scheint sich hier eine Idee zu erhalten und durchzusetzen, die mit der Bestimmung unseres Geschlechts innigst verwachsen ist, die Idee der Humanität, die sich durch die Fülle der Zeiten und in der Mannigfaltigkeit der Nationen immer reicher entfaltet. Im Gebiete des Bildungswesens gedeiht zwischen denselben Nationen, die als Konkurrenten um Macht und Reichthum sich hassen und Krieg führen, friedlicher Wettstreit und gastlicher Austausch; das Gastrecht in den Bildungsanstalten ist so alt als diese selbst. Auf demselben Boden wird auch zwischen den gesellschaftlichen Klassen, die sich im politischen und sozialen Leben befehdeten, Eintracht, Verständnis und Vertrauen keimen: keine schönere Hoffnung als die, daß sich hier durch gegenseitiges Geben und Nehmen die Entfremdeten wieder finden.

Das aber wäre das Ideal einer wahren Nationalbildung: nicht Gleichheit der Bildung aller, sondern: auf dem Grunde einer einheitlichen Volksbildung, die selbst wieder als ein Glied der Menschheitsbildung eingeordnet wäre, ein Höchstes von individueller Auszubildung, nach der unendlichen Vielheit der Aufgaben, der Kräfte und Begabungen, welche die schöpferische Natur hervor-

bringt. Und das Ideal eines nationalen Bildungswesens wäre dies: daß einem jeden Gelegenheit geboten würde, zu einem Maximum persönlicher Kultur und sozialer Leistungsfähigkeit nach dem Maß seiner Anlagen und seiner Willensenergie sich auszubilden.

Einige Literaturangaben.

Allgemeines.

R. A. Schmid, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 10 Bde., 2. Aufl., 1876 ff.

W. Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 7 Bde., 1899 ff., 2. Aufl. im Erscheinen.

R. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. 5 Bde., 1892 ff.

R. Schmidt, Geschichte der Pädagogik. 4 Bde., 3. Aufl., 1876.

R. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. 4 Bde., 5. Aufl., 1877 ff.

Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts vom Ausgang des Mittelalters bis auf die Gegenwart mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bde., 2. Aufl., 1896.

Theobald Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. 2. Aufl., 1904.

H. Heppel, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. 5 Bde., 1858 ff.

R. Rehrbach, Monumenta Germaniae Paedagogica. 1886 ff.

R. Bornbaum, Evangelische Schulordnungen. 3 Bde., 1863 ff.

R. Rehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. 4 Bde., 1877 ff.

Erstes Buch.

Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis Mitte des 13. Jahrhunderts. 1885.

J. Knepper, Das Schul- und Unterrichtswesen im Elsaß bis 1530. 1905.

G. Kaufmann, Geschichte der deutschen Universitäten. 2 Bde., 1888 ff.

G. Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge. 1885.

Zweites Buch.

G. Voigt, Die Wiederbelebung des klassischen Altertums. 2 Bde., 3. Aufl., 1893.

H. J. Kämmer, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. 1882.

K. Hartfelder, Melancthon als Praeceptor Germaniae. 1889.

G. M. Pachtler, Ratio studiorum et institutiones scholasticae Soc Jesu. 4 Bde., 1887 ff.

Drittes Buch.

A. Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. 1. Bd., 1905.

W. Schrader, Geschichte der Friedrichsuniversität zu Halle. 2 Bde., 1894.

K. Kethmisch, Der Staatsminister Frhr. v. Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs d. Gr. 2. Aufl., 1886.

A. Pinloche, Geschichte des Philanthropinismus. Deutsche Bearbeitung von J. Kauffmann und A. Pinloche. 1896.

A. Harnack, Geschichte der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. 4 Bde., 1900 ff.

Viertes Buch.

W. Lertz, Die deutschen Universitäten. 1893.

Fr. Paulsen, Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, 1902.

J. F. Neugebauer, Die preussischen Gymnasien und Realschulen. 1835.

L. v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preussischen Staats. 2 Bde., 1854 (Teil VIII der Verfassung und Verwaltung des preussischen Staats).

L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung. 4 Bde., 1864 ff. (4. Bd. von Trmer, 1904).

L. Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. 2 Bde., 3. Aufl., 1886.

A. Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. 2. Aufl., 1902.

K. Schneider und v. Bremen, Das Volksschulwesen im preußischen Staat. 3 Bde., 1886 ff.

W. Lexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. 5 Bde., 1904.

W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. 1902.

C. Barrentrapp, Joh. Schulze und das höhere preußische Unterrichtswesen in seiner Zeit. 1889.

L. Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. 2 Bde. 1886.

L. Kellner, Lebensblätter. 1892.

A. Carnap, F. W. Dörpfeld. 1896.



Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Aus Natur und Geisteswelt

Jeder Band geheftet M. 1.—, in Leinwand gebunden M. 1.25

Auf dem Gebiete des **Bildungs- und Erziehungs**wesens
erschieden u. a.:

Der Leipziger Student von 1409—1909: Dr. W. Bruchmüller.
(Bd. 273.)

Allgemeine Pädagogik: Prof. Dr. Th. Ziegler. (Bd. 33.)

Experimentelle Pädagogik: Dr. W. A. Laq. (Bd. 224.)

Psychologie des Kindes: Prof. Dr. R. Gaupp. (Bd. 213.)

Moderne Erziehung in Haus und Schule: Lehrer J. Tews.
(Bd. 159.)

Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart: Direktor
Dr. K. Knabe. (Bd. 299.)

Geschichte des deutschen Schulwesens: Direktor Dr. K. Knabe.
(Bd. 85.)

Großstadtpädagogik: Lehrer J. Tews. (Bd. 327.)

Jugendfürsorge: Waisenhausdir. Dr. J. Petersen. (Bd. 161/162.)

Die höhere Mädchenschule in Deutschland: Oberlehrerin
M. Martin. (Bd. 65.)

Vom Hilfsschulwesen: Rektor Dr. B. Männel. (Bd. 73.)

Das deutsche Fortbildungsschulwesen: Direktor Dr. Fr. Schil-
ling. (Bd. 256.)

Das moderne Volksbildungswesen: Dr. G. Friß. (Bd. 266.)

Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung: Seminar-
dir. Dr. A. Paßst. (Bd. 140.)

Schulkämpfe der Gegenwart: Lehrer J. Tews. (Bd. 111.)

Schulhygiene: Prof. Dr. L. Burgerstein. (Bd. 96.)

Deutsches Ringen nach Kraft und Schönheit: Turninspektor
K. Möller. 2 Bände. I. Von Schiller bis Lange. (Bd. 188.)

Die amerikanische Universität: Prof. E. D. Perry, Ph.D. (Bd. 206.)

Technische Hochschulen in Nordamerika: Prof. Dr. S. Müller.
(Bd. 190.)

Volkschule und Lehrerbildung der Vereinigten Staaten:
Dir. Dr. Fr. Koppers. (Bd. 150.)

Rousseau: Prof. Dr. P. Hensel. (Bd. 180.)

Pestalozzi: Sein Leben und seine Ideen: Prof. Dr. P. Natorp.
(Bd. 250.)

Herbarts Lehren und Leben: Pastor O. Flügel. (Bd. 164.)

Friedrich Fröbel: A. v. Portugall. (Bd. 82.)

Ausführl. Verzeichnis umsonst und postfrei vom Verlag

Ratgeber in Erziehungsfragen

Das Buch vom Kinde. Ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit hsg. v. Adele Schreiber. Mit zahlr. Abbild. Geb. M. 16.—

Auch in 2 Bänden (jeder in sich abgeschlossen und einzeln käuflich).

I. Band. Einleitung, Körper und Seele des Kindes. Häusliche und allgemeine Erziehung. Geb. M. 9.—

II. Band. Öffentliches Erziehungs- und Fürsorgewesen. Das Kind in Gesellschaft und Recht. Berufe und Berufsvorbildung. Geb. M. 9.—

„Hier haben wir in der Tat das Buch vom Kinde! Trotz der großen Anzahl von Mitarbeitern ist das Ganze ein Werk aus einem Guß, durchweht von einem gemeinsamen Hauch von wahrer Liebe zur Menschheit, zum Kinde, der namentlich in den pädagogisch-hygienischen Artikeln mit ihrer Vorurteilslosigkeit und Vornehmheit der Auffassung geradezu erquickend ist.“ (Südwestdeutsche Schulblätter.)

Aus unseren vier Wänden. Ein Buch für Mütter. Von Laura Frost. I. Teil. 2. Aufl. Geb. M. 2.40. Neue Folge. Geb. M. 2.40.

„Das Werkchen ist ein herzerfrischendes, lebensvolles Erziehungsbuch, durchweht von einem Hauche echter, reiner Liebe, aus tiefstühndem Mutterherzen und eigenen, reichen Erfahrungen heraus geschrieben.“ (Die Wartburg.)

Spiel und Spaß und noch etwas. Von K. Dorenwell. Ein Unterhaltungs- und Beschäftigungsbuch für kleinere und größere Kinder. 3 Hefte. 2. Aufl. Mit Abbild. Je M. —.80.

Heft I: Für die ganz Kleinen; Heft II: Für die Kleinen zwischen 5 und 8 Jahren; Heft III: Für die Größeren.

„Ein Schatzkästchen, eine Fülle trefflich gewählter, der Kindesseele angepasster Spiele, Scherze, Rätsel, Aufgaben, Gedichte, Lieder u. dgl. Wer in der Kinderstube für fröhliche Unterhaltung, munteren Scherz und Belustigung sorgen und an den Freuden der Kleinen selbst sich ergötzen will, dem seien diese hübschen Bändchen bestens empfohlen.“ (Frankfurter Nachrichten.)

Plauderstunden. Schilderungen für den ersten Unterricht. Von F. Gansberg. 3. Aufl. Geb. M. 3.—

Schaffensfreude. Anregungen zur Belebung des Unterrichts. Von F. Gansberg. 3. Aufl. Geb. M. 2.60.

„Alle Eltern, die ihre kleinen Abs-Schützen liebhaben, seien auf das Buch ganz besonders aufmerksam gemacht. Wir Eltern sollen doch auch Lehrer unserer Kinder sein, uns alle gehen solche Fragen, wie sie hier von Gansberg entwickelt werden, an. ... Wir wollen uns über den Anschauungsunterricht, über die Biblischen Geschichten, 'Naturkunde und Menschenkunde', über Persönlichkeitsgeographie und dergleichen belehren lassen und: 'so habe ich oft mit meinen Kindern gesprochen' oder: 'so werde ich von jetzt an meine Kinder behandeln', das wird wohl in den meisten Fällen das Ergebnis sein.“ (Dresdner Anzeiger.)

Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Ein Lesebuch für Schule und Haus. Von F. Gansberg. 3. Aufl. Geb. M. 3.20.

„... Gansberg erschließt uns eine neue Welt, die reiche Anschauungswelt des Stadtfindes. ... Eine reiche Fundgrube erzieherischer Gedanken.“ (Berl. Tagebl.)

Schaffen und Schauen. Ein Führer ins Leben. 2. Aufl. 1. Bd.: Von deutscher Art und Arbeit. 2. Bd.: Des Menschen Sein und Werden. Mit 8 allegor. Zeichn. v. A. Kolb. Jeder Band geb. M. 5.—

„Das prächtige Werk, an dem tüchtige Männer mitgearbeitet haben, kommt uns soeben gerade zur rechten Zeit, denn es erscheint sehr geeignet, die heranwachsende höher gebildete Jugend zum Schauen anzuleiten und zum Schaffen anzufeuern. Alle Jünglinge, die sich diesem Führer ins Leben anvertrauen, werden es mit Nutzen tun.“ (Pädagogisches Archiv.)

Reformbestrebungen in der Unterrichtspraxis

Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen.

V. Bd. (1910). Herausgegeben von E. Clausniger. Geh. M. 6.—, geb. M. 7.—; Subskriptionspreis geh. M. 4.—, geb. M. 5.—

Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik. Von Dr. C. Andreae. Geh. M. 2.—, geb. M. 2.60.

Bund für Schulreform.

Flugschriften des Bundes: I. Aufgaben und Ziele des Bundes. Geh. M. 1.—

Arbeiten des Bundes: I/II. Forschungen und Unterricht in der Jugendkunde. Von O. Lipmann und W. Stern. 1. Systematische Übersicht über die bestehenden Veranstaltungen. Geh. M. 1.20. 2. Kritisches und Programmatisches. [Unter der Presse.] III. Mathematik u. Naturwissenschaften an den deutschen Lehrerbildungsanstalten. Von K. Umlauf. [Unter der Presse.] IV/V. Erster Deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden. 1. Die Arbeitsschule. 2. Intelligenzproblem und Schule. Geh. je M. 2.—

Grundfragen der Schulorganisation. Von G. Kerschensteiner. 2. Auflage. Geh. M. 4.20.

Didaktische Kezereien. Von Schulrat Professor Dr. H. Gaudig. 2. Auflage. Geh. M. 2.—, geb. M. 2.60.

Didaktische Prälieden. Von Schulrat Professor Dr. H. Gaudig. Geh. M. 3.60, geb. M. 4.40.

Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. Mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres. Von W. Wetekamp. 3., vermehrte Auflage. Mit einem Anhang: Wie ich die in der Wetekampschen Schrift ausgesprochene Idee in dreijähriger Schularbeit durchzuführen suchte. Von P. Borchert. Mit 20 Tafeln. Steif geh. M. 2.—

Der erste Schulunterricht im Sinne einer entwicklungstreuen Erziehung und unter Berücksichtigung der Arbeitsschulbestrebungen. Von Karl Eckhardt und Adolf Lüllwitz. Geh. M. 3.60.

Begriff der Arbeitsschule. Von G. Kerschensteiner. Geh. M. 1.20, geb. M. 1.80.

Über die literarische Erziehung als ein Problem der Arbeitsschule. Von Severin Rüttgers. Ein Beitrag zur Reform des Sprachunterrichts und der Lesebücher und zu einem Leseplan für die deutsche Jugend. Geh. M. 1.80, geb. M. 2.20.

Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Schullhygiene, der Erziehung und des ersten Jugendunterrichts. Von Dr. E. Dickhoff. Geh. M. 1.80.

Werttätigkeit in der höheren Mädchenschule. Von Walter Nohl. Mit einem Geleitwort von Alwin Pabst. Geh. M. 1.40.

Dortmunder Arbeitsschule. Ein Beitrag zur Reform des Volksschulunterrichts. Herausgegeben vom Kollegium der Augustaschule zu Dortmund. Mit Stoffplanentwurf, Lehrbeispielen und 66 Abbildungen zumeist nach Photographien. Geb. M. 2.80.

Formenkunde. Anleitung für den Werkunterricht in den Unterlassen aller Knaben- und Mädchenschulen. Von R. Brückmann. Mit 14 Tafeln. 2. Auflage. Kart. M. 1.40.

Aus der Praxis der Knaben- und Mädchen-Handarbeit. In Vierteljahrsheften herausgeg. vom Geh. Reg.-Rat Dr. L. Pallat. Schriftleiter Dr. A. Jolles. 2. Jahrgang 1911. Preis des Jahrganges — 4 Hefte mit farbigen und schwarzen Tafeln — M. 4.—

Material und Materialgestaltung im Arbeitsunterricht. Von H. Pralle. Mit 62 Abbildungen. Steif geh. M. 1.20.

Die Technik des Werk- und Werkstattunterrichts. Praktische Winke für Schule u. Haus. Von H. Pralle. Mit 62 Abb. Kart. M. 1.60.

Angewandtes Zeichnen. Neue Ausgleichs und Ausblicke von Dr. E. Weber. Mit 186 Abbildungen. Kart. M. 2.20.

Schriften der Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung (E. V.). Heft 1—8. Geh. je M. —.60 bis M. 1.— Ausführliche Prospekte umsonst und postfrei vom Verlag.

Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Von G. Kerschenteiner. 2. Auflage. Geb. M. 1.40.

Staatsbürgerliche Erziehung. Von Dr. F. W. Foerster. Geh. M. 1.—

Der Säemann. Monatschrift für Jugendbildung u. Jugendkunde. Herausgegeben von dem Bund für Schulreform, allgemeinem deutschen Verband für Erziehungs- und Unterrichtswesen und der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Schriftleiter für Jugendbildung: Carl Göze, Hamburg 19, und Dr. Edmund Neuenborff, Mülheim (Ruhr). — Für Jugendkunde: Professor Dr. H. Cordtsen, Bergeborff bei Hamburg. Jährlich 12 Hefte zu je 3 Druckbogen. Preis vierteljährlich 2 M.

Der „Säemann“ erörtert alle Fragen der Jugendbildung, Fragen der höheren Schulen wie der Volks- und Fortbildungsschulen, der häuslichen Erziehung, der Jugendpflege und Jugendfürsorge, außerdem wird er die Jugendkunde als Grundlage aller Erziehungsarbeit pflegen. Als Leser wünscht er sich alle Erzieher und Lehrer von Beruf, die sich in ihrer Arbeit von dem großen Ziele aller Erziehung leiten lassen wollen, andererseits alle Laien, insbesondere Eltern, die Einblick gewinnen wollen in die Aus- und Umgestaltung des Jugendbildungswezens. Der „Säemann“ stellt sich so im besonderen Maße zur Aufgabe, die Lösung der brennenden Frage: „Schule und Haus“ zu fördern. Die stärkere Berücksichtigung des höheren Schulwesens kommt mit dem Eintritt Direktor Edmund Neuenborffs von der Oberrealschule in Mülheim a. Ruhr in die Redaktion zum Ausdruck.

Probehefte umsonst und postfrei vom Verlag.

Aus Natur und Geisteswelt.

Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher
Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens.

Jeder Band ist in sich abgeschlossen und einzeln käuflich.

Jeder Band geh. M. 1.—, in Leinwand geb. M. 1.25.

Übersicht nach Wissenschaften geordnet.

Allgemeines Bildungswesen. Erziehung und Unterricht.

Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Von weil. Prof. Dr. Friedrich Paulsen. 2. Aufl. Von Prof. Dr. W. Münch. Mit einem Bildnis Paulsens. (Bd. 100.)

Der Leipziger Student von 1409—1909. Von Dr. W. Bruchmüller. Mit 25 Abb. (Bd. 273.)

Geschichte des deutschen Schulwesens. Von Oberrealschuldirektor Dr. R. Knabe. (Bd. 85.)

Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart. Von Oberrealschuldirektor Dr. R. Knabe. (Bd. 299.)

Allgemeine Pädagogik. Von Prof. Dr. Th. Ziegler. 3. Aufl. (Bd. 33.)

Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat. Von Dr. W. A. Kay. 2. Aufl. Mit 2 Abb. (Bd. 224.)

Psychologie des Kindes. Von Prof. Dr. R. Gaupp. 2. Aufl. Mit 18 Abb. (Bd. 213.)

Moderne Erziehung in Haus und Schule. Von J. Tews. 2. Aufl. (Bd. 159.)

Großstadtpädagogik. Von J. Tews. (Bd. 327.)

Schulkämpfe der Gegenwart. Von J. Tews. 2. Aufl. (Bd. 111.)

Die höhere Mädchenschule in Deutschland. Von Oberlehrerin M. Martin. (Bd. 65.)

Das Hilfsschulwesen. Von Rektor Dr. W. Maennel. (Bd. 73.)

Das deutsche Fortbildungsschulwesen. Von Direktor Dr. Fr. Schilling. (Bd. 256.)

Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung. Von Seminar-Dir. Dr. A. Bafst. Mit 21 Abb. u. 1 Titelbild. (Bd. 140.)

Das moderne Volksschulwesen. Bücher- und Lesehallen, Volkshochschulen und verwandte Bildungseinrichtungen in den wichtigsten Kulturländern in ihrer Entwicklung seit der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts. Von Stadtbibliothekar Dr. G. Friß. Mit 14 Abb. (Bd. 266.)

Die amerikanische Universität. Von Ph. D. C. D. Perry. Mit 22 Abb. (Bd. 206.)

Technische Hochschulen in Nordamerika. Von Prof. C. Müller. Mit zahlr. Abb., Karte u. Lageplan. (Bd. 190.)

Volksschule und Lehrerbildung der Vereinigten Staaten. Von Dir. Dr. F. Kuhpers. Mit 48 Abb. u. 1 Titelbild. (Bd. 150.)

Deutsches Ringen nach Kraft und Schönheit. Aus den literarischen Zeugnissen eines Jahrhunderts gesammelt. Von Turninspektor R. Möller. 2 Bde. Band II: In Vorb. (Bd. 188/189.)

Schulhygiene. Von Prof. Dr. L. Burgerstein. 2. Aufl. Mit 33 Fig. (Bd. 96.)

Jugend-Fürsorge. Von Waisenhaus-Direktor Dr. J. Peterjen. 2 Bde. (Bd. 161. 162.)

Peitalozzi. Sein Leben und seine Ideen. Von Prof. Dr. P. Ratorp. Mit 1 Bildnis u. 1 Briefassimile. (Bd. 250.)

Herbarts Lehren und Leben. Von Pastor D. Flügel. Mit 1 Bildnisse Herbarts. (Bd. 164.)

Friedrich Fröbel. Sein Leben und sein Wirken. Von A. von Portugal. Mit 5 Tafeln. (Bd. 82.)

Religionswissenschaft.

Leben und Lehre des Buddha. Von weil. Prof. Dr. R. Fischer. 2. Aufl. von Prof. Dr. S. Lüders. Mit 1 Tafel. (Bd. 109.)

Germanische Mythologie. Von Prof. Dr. J. v. Negelein. (Bd. 95.)

Mythik im Heidentum und Christentum. Von Dr. C. Lehmann. (Bd. 217.)

Palästina und seine Geschichte. Von Prof. Dr. H. Freiherr von Soden. 3. Aufl. Mit 2 Karten, 1 Plan u. 6 Ansichten. (Bd. 6.)

- Palästina und seine Kultur in fünf Jahrtausenden. Von Gymnasialoberlehrer Dr. P. Thomsen. Mit 36 Abb. (Bd. 260.)
- Die Grundzüge der israelitischen Religionsgeschichte. Von Prof. Dr. Fr. Giesebrecht. 2. Aufl. (Bd. 52.)
- Die Gleichnisse Jesu. Zugleich Anleitung zu einem quellenmäßigen Verständnis der Evangelien. Von Lic. Prof. Dr. H. Weinel. 3. Aufl. (Bd. 46.)
- Wahrheit und Dichtung im Leben Jesu. Von Pfarrer D. P. Mehlhorn. 2. Aufl. (Bd. 187.)
- Jesus und seine Zeitgenossen. Geschichtliches und Erbauliches. Von Pastor C. Bonhoff. (Bd. 89.)
- Der Text des Neuen Testaments nach seiner geschichtlichen Entwicklung. Von Div.-Pfarrer A. Pott. Mit 8 Tafeln. (Bd. 134.)
- Der Apostel Paulus und sein Werk. Von Prof. Dr. E. Fischer. (Bd. 309.)
- Christentum und Weltgeschichte. Von Prof. Dr. K. Seif. 2 Bde. (Bd. 297, 298.)
- Aus der Vorzeit des Christentums. Studien und Charakteristiken. Von Prof. Dr. J. Geffken. 2. Aufl. (Bd. 54.)
- Luther im Lichte der neueren Forschung. Ein kritischer Bericht. Von Prof. Dr. H. Boehmer. 2. Aufl. Mit 2 Bildn. Luthers. (Bd. 113.)
- Johann Calvin. Von Pfarrer Dr. G. Schneider. Mit 1 Bildnis. (Bd. 247.)
- Die Jesuiten. Eine historische Skizze. Von Prof. Dr. H. Boehmer. 2. Aufl. (Bd. 49.)
- Die religiösen Strömungen der Gegenwart. Von Superintendent D. A. H. Braasch. 2. Auflage. (Bd. 66.)
- Die Stellung der Religion im Geistesleben. Von Lic. Dr. P. Kalweit. (Bd. 225.)
- Religion und Naturwissenschaft in Kampf und Frieden. Ein geschichtlicher Rückblick. Von Dr. A. Pfannkuche. 2. Aufl. (Bd. 141.)
- Einführung in die Theologie: Pastor M. Cornitz. (Bd. 347.)

Philosophie und Psychologie.

- Einführung in die Philosophie. Von Prof. Dr. R. Richter. 2. Aufl. (Bd. 155.)
- Die Philosophie. Einführung in die Wissenschaft, ihr Wesen und ihre Probleme. Von Realschuldirektor H. Richert. (Bd. 186.)
- Ästhetik: Dr. R. Hamann. (Bd. 345.)
- Führende Denker. Geschichtliche Einleitung in die Philosophie. Von Prof. Dr. J. Cohn. 2. Aufl. Mit 6 Bildn. (Bd. 176.)
- Griechische Weltanschauung. Von Privatdoz. Dr. M. Wundt. (Bd. 329.)
- Die Weltanschauungen der großen Philosophen der Neuzeit. Von weil. Prof. Dr. L. Bussé, 5. Aufl., herausgegeben von Prof. Dr. R. Falkenberg. (Bd. 56.)
- Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. Eine Charakteristik ihrer Hauptrichtungen. Von Prof. Dr. D. Külpe, 5. Aufl. (Bd. 41.)
- Rousseau. Von Prof. Dr. B. Hensel. (Bd. 180.)
- Immanuel Kant. Darstellung und Würdigung. Von Prof. Dr. D. Külpe. 2. Aufl. Mit 1 Bildn. (Bd. 146.)
- Schopenhauer. Seine Persönlichkeit, seine Lehre, seine Bedeutung. Von Realschuldirektor H. Richert. 2. Aufl. Mit 1 Bildnis. (Bd. 81.)
- Herbert Spencer. Von Dr. R. Schwarze. Mit 1 Bildn. (Bd. 245.)
- Aufgaben und Ziele des Menschenlebens. Von Dr. J. Unold. 3. Aufl. (Bd. 12.)
- Sittliche Lebensanschauungen der Gegenwart. Von weil. Prof. Dr. D. Kirn. 2. Aufl. (Bd. 177.)
- Die Mechanik des Geisteslebens. Von Prof. Dr. M. Vermorn. 2. Aufl. Mit 18 Fig. (Bd. 200.)
- Die Seele des Menschen. Von Prof. Dr. J. Rehmknecht. 3. Aufl. (Bd. 36.)
- Hypnotismus und Suggestion. Von Dr. E. Trömmner. (Bd. 199.)

Literatur und Sprache.

- Die Sprachstämme des Erdkreises. Von weil. Prof. Dr. F. N. Finck. (Bd. 267.)
- Die Haupttypen des menschlichen Sprachbaues. Von weil. Prof. Dr. F. N. Finck. (Bd. 268.)
- Rhetorik. Richtlinien für die Kunst des Sprechens. Von Dr. E. Geißler. (Bd. 310.)
- Wie wir sprechen. Von Dr. E. Richter. (Bd. 354.)

- Die deutschen Personennamen. Von Direktor A. Bähnisch. (Bd. 296.)
- Das deutsche Volkslied. Über Wesen und Werden des deutschen Volksliedes. Von Dr. J. B. Bruhnier. 4. Aufl. (Bd. 7.)
- Die deutsche Volksfage. Von Dr. D. Böckel. (Bd. 262.)
- Das Theater. Schauspielhaus und Schauspielkunst vom griech. Altertum bis auf die Gegenwart. Von Dr. Chr. Gähde. Mit 20 Abb. (Bd. 230.)
- Das Drama. Von Dr. B. Busse. Mit Abbildungen. 2 Bde. (Bd. 287/288.)
- Bd. I: Von der Antike zum französischen Klassizismus. (Bd. 287.)
- Bd. II: Von Versailles bis Weimar. (Bd. 288.)
- Geschichte der deutschen Lyrik seit Claudius. Von Dr. H. Spiero. (Bd. 254.)
- Schiller. Von Prof. Dr. Th. Ziegler. Mit Bildnis Schillers. 2. Aufl. (Bd. 74.)
- Das deutsche Drama des neunzehnten Jahrhunderts. In seiner Entwicklung dargestellt von Prof. Dr. G. Wittkowski. 3. Aufl. Mit 1 Bildn. Hebbels. (Bd. 51.)
- Deutsche Romantik. Von Prof. Dr. D. F. Walzel. (Bd. 232.)
- Friedrich Hebbel. Von Dr. A. Schapire-Neurath. Mit 1 Bildn. Hebbels. (Bd. 238.)
- Gerhart Hauptmann. Von Prof. Dr. E. Sulger-Gebing. Mit 1 Bildn. Gerhart Hauptmanns. (Bd. 283.)
- Henrik Ibsen, Björnstjerne Björnson und ihre Zeitgenossen. Von weil. Prof. Dr. B. Kahle. Mit 7 Bildn. (Bd. 193.)
- Shakespeare und seine Zeit. Von Prof. Dr. E. Sieper. Mit 3 Taf. u. 3 Textb. (Bd. 185.)

Bildende Kunst und Musik.

- Bau und Leben der bildenden Kunst. Von Direktor Dr. Th. Volbehr. Mit 44 Abb. (Bd. 68.)
- Die Ästhetik. Von Dr. R. Hamann. (Bd. 345.)
- Die Entwicklungsgeschichte der Stile in der bildenden Kunst. Von Dr. E. Cohn-Wiener. 2 Bde. Mit zahlr. Abb. (Bd. 317/318.)
- Band I: Vom Altertum bis zur Gotik. Mit 57 Abb. (Bd. 317.)
- Band II: Von der Renaissance bis zur Gegenwart. Mit 31 Abb. (Bd. 318.)
- Die Blütezeit der griechischen Kunst im Spiegel der Relieffartophage. Eine Einführung in die griechische Plastik. Von Dr. H. Wachtler. Mit 8 Taf. u. 32 Abb. (Bd. 272.)
- Deutsche Baukunst im Mittelalter. Von Prof. Dr. A. Matthaei. 2. Aufl. Mit 29 Abb. (Bd. 8.)
- Deutsche Baukunst seit dem Mittelalter bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts. Von Prof. Dr. A. Matthaei. Mit 62 Abb. u. 3 Taf. (Bd. 326.)
- Die deutsche Illustration. Von Prof. Dr. R. Raubisch. Mit 35 Abb. (Bd. 44.)
- Deutsche Kunst im täglichen Leben bis zum Schlusse des 18. Jahrhunderts. Von Prof. Dr. B. Haendke. Mit 63 Abb. (Bd. 198.)
- Albrecht Dürer. Von Dr. R. Wustmann. Mit 33 Abb. (Bd. 97.)
- Rembrandt. Von Prof. Dr. B. Schubring. Mit 50 Abb. (Bd. 158.)
- Ostasiatische Kunst und ihr Einfluß auf Europa. Von Direktor Prof. Dr. R. Graul. Mit 49 Abb. (Bd. 87.)
- Kunstpflanze in Haus und Heimat. Von Superintendent Richard Bärkner. 2. Aufl. Mit 29 Abb. (Bd. 77.)
- Geschichte der Gartenkunst. Von Reg.-Baum. Chr. Rand. Mit 41 Abb. (Bd. 274.)
- Die Grundlagen der Tonkunst. Versuch einer genetischen Darstellung der allgemeinen Musiklehre. Von Prof. Dr. H. Rietsch. (Bd. 178.)
- Einführung in das Wesen der Musik. Von Prof. C. R. Hennig. (Bd. 119.)
- Klavier, Orgel, Harmonium. Das Wesen der Tasteninstrumente. Von Prof. Dr. D. Vie. (Bd. 325.)
- Geschichte der Musik. Von Dr. F. R. Spiero. (Bd. 143.)
- Haydn, Mozart, Beethoven. Von Prof. Dr. E. Krebs. Mit 4 Bildn. (Bd. 92.)
- Die Blütezeit der musikalischen Romantik in Deutschland. Von Dr. E. Fstel. Mit 1 Silhouette. (Bd. 239.)
- Das Kunstwerk Richard Wagners. Von Dr. E. Fstel. Mit 1 Bildnis R. Wagners. (Bd. 330.)
- Das moderne Orchester in seiner Entwicklung. Von Prof. Dr. F. R. Volbach. Mit Partiturbelsh. u. 2 Instrumententab. (Bd. 308.)

Geschichte und Kulturgeschichte.

- Das Altertum im Leben der Gegenwart. Von Prof. Dr. P. Cauer. (Bd. 356.)
- Kulturbilder aus griechischen Städten. Von Oberlehrer Dr. E. Siebarth. 2. Aufl. Mit 22 Abb. (Bd. 131.)
- Pompeji, eine hellenistische Stadt in Italien. Von Prof. Dr. Fr. v. Duhn. 2. Aufl. Mit 62 Abb. (Bd. 114.)
- Soziale Kämpfe im alten Rom. Von Privatdoz. Dr. L. Bloch. 2. Aufl. (Bd. 22.)
- Byzantinische Charakterköpfe. Von Privatdoz. Dr. A. Dieterich. Mit 2 Bildn. (Bd. 244.)
- Germanische Kultur in der Urzeit. Von Prof. Dr. G. Steinhausen. 2. Aufl. Mit 13 Abb. (Bd. 75.)
- Mittelalterliche Kulturideale. Von Prof. Dr. W. Redel. 2 Bde. (Bd. 292.)
- Bd. I: Heldenleben. (Bd. 292.)
- Bd. II: Ritterromantik. (Bd. 293.)
- Deutsches Frauenleben im Wandel der Jahrhunderte. Von Dir. Dr. E. Otto. 2. Aufl. Mit 27. Abb. (Bd. 45.)
- Deutsche Städte und Bürger im Mittelalter. Von Prof. Dr. W. Heil. 2. Aufl. Mit zahlr. Abb. u. 1 Doppeltafel. (Bd. 43.)
- Historische Städtebilder aus Holland und Niederdeutschland. Von Reg.-Baum. a. D. A. Erbe. Mit 59 Abb. (Bd. 117.)
- Das deutsche Dorf. Von R. Mielke. Mit 51 Abb. (Bd. 192.)
- Das deutsche Haus und sein Hausrat. Von Prof. Dr. R. Weringer. Mit 106 Abb. (Bd. 116.)
- Kulturgeschichte des deutschen Bauernhauses. Von Reg.-Baum. Chr. Kand. Mit 70 Abb. (Bd. 121.)
- Geschichte des deutschen Bauernstandes. Von Prof. Dr. S. Gerbes. Mit 21 Abb. (Bd. 320.)
- Das deutsche Handwerk in seiner kulturgeschichtlichen Entwicklung. Von Dir. Dr. E. Otto. 3. Aufl. Mit 27 Abb. (Bd. 14.)
- Deutsche Volksfeste und Volksitten. Von H. S. Rehm. Mit 11 Abb. (Bd. 214.)
- Deutsche Volkstrachten. Von Pfarrer C. Spieß. (Bd. 342.)
- Familienforschung. Von Dr. E. Debrient. (Bd. 350.)
- Die Münze als hist. Denkmal sowie ihre Bedeutung im Rechts- und Wirtschaftsleben. Von Prof. Dr. A. Busch u. v. Gengenreuth. Mit 52 Abb. (Bd. 91.)
- Das Buchgewerbe und die Kultur. Sechs Vorträge, gehalten im Auftrage des Deutschen Buchgewerbevereins. Mit 1 Abb. (Bd. 182.)
- Schrift- und Buchwesen in alter und neuer Zeit. Von Prof. Dr. D. Weise. 3. Aufl. Mit 37 Abb. (Bd. 4.)
- Das Zeitungswesen. Von Dr. S. Diez. (Bd. 328.)
- Das Zeitalter der Entdeckungen. Von Prof. Dr. E. Günther. 3. Aufl. Mit 1 Weltk. (Bd. 26.)
- Von Luther zu Bismarck. 12 Charakterbilder aus deutscher Geschichte. Von Prof. Dr. D. Weber. (Bd. 123. 124.)
- Friedrich der Große. Sechs Vorträge. Von Prof. Dr. Th. Bitterauf. Mit 2 Bildn. (Bd. 246.)
- Geschichte der Französischen Revolution. Von Prof. Dr. Th. Bitterauf. (Bd. 346.)
- Napoleon I. Von Prof. Dr. Th. Bitterauf. 2. Aufl. Mit 1 Bildn. (Bd. 195.)
- Politische Hauptströmungen in Europa im 19. Jahrh. Von Prof. Dr. R. Th. v. Heigel. 2. Aufl. (Bd. 129.)
- Restauration und Revolution. Skizzen zur Entwicklungsgeschichte der deutschen Einheit. Von Prof. Dr. R. Schwemer. 2. Aufl. (Bd. 37.)
- Die Reaktion und die neue Ära. Skizzen zur Entwicklungsgeschichte der Gegenwart. Von Prof. Dr. R. Schwemer. (Bd. 101.)
- Vom Bund zum Reich. Neue Skizzen zur Entwicklungsgeschichte der deutschen Einheit. Von Prof. Dr. R. Schwemer. (Bd. 102.)
1848. Sechs Vorträge. Von Prof. Dr. D. Weber. 2. Aufl. (Bd. 53.)
- Österreichs innere Geschichte von 1848 bis 1907. Von Richard Charnak. 2 Bde. [I 2. Aufl.] Band I: Die Vorkherrschaft der Deutschen. (Bd. 242.) Band II: Der Kampf der Nationen. (Bd. 243.)
- Englands Weltmacht in ihrer Entwicklung vom 17. Jahrhundert bis auf unsere Tage. Von Prof. Dr. W. Langenbeck. Mit 19 Bildn. (Bd. 174.)
- Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika. Von Prof. Dr. E. Daenell. (Bd. 147.)
- Die Amerikaner. Von R. M. Butler. Deutsche Ausg. bes. von Prof. Dr. W. Passelowski. (Bd. 319.)

Vom Kriegswesen im 19. Jahrhundert. Von Major D. v. Sothen. Mit 9 Übersichtsk. (Bd. 59.)

Der Krieg im Zeitalter des Verkehrs und der Technik. Von Hauptmann A. Meyer. Mit 3 Abb. (Bd. 271.)

Der Seekrieg. Eine geschichtliche Entwicklung vom Zeitalter der Entdeckungen bis

zur Gegenwart. Von R. Freiherrn von Malshahn, Vize-Admiral a. D. (Bd. 99.)

Die moderne Friedensbewegung. Von A. S. Fried. (Bd. 157.)

Die moderne Frauenbewegung. Ein geschichtlicher Überblick. Von Dr. R. Schirmacher. 2. Aufl. (Bd. 67.)

Rechts- und Staatswissenschaft. Volkswirtschaft.

Deutsches Fürstentum und dtsh. Verfassungsw. Von Prof. Dr. Ed. Subrich. (Bd. 80.)

Grundzüge der Verfassung des Deutschen Reiches. Von Prof. Dr. E. Voening. 3. Aufl. (Bd. 34.)

Moderne Rechtsprobleme. Von Prof. Dr. J. Kohler. (Bd. 128.)

Die Psychologie des Verbrechers. Von Dr. P. Pollitz. Mit 5 Diagrammen. (Bd. 248.)

Strafe und Verbrechen. Von Dr. P. Pollitz. (Bd. 323.)

Verbrechen und Aberglaube. Skizzen aus der volkstümlichen Kriminalistik. Von Kammergerichtsr. Dr. A. Hellwig. (Bd. 212.)

Das deutsche Zivilprozessrecht. Von Rechtsanw. Dr. M. Strauß. (Bd. 315.)

Ehe und Eherecht. Von Prof. Dr. L. Wahrmund. (Bd. 115.)

Der gewerbliche Rechtsschutz in Deutschland. Von Patentanw. B. Tolkendorf. (Bd. 138.)

Die Miete nach dem B. G.-B. Ein Handb. für Juristen, Mieter und Vermieter. Von Rechtsanw. Dr. M. Strauß. (Bd. 194.)

Das Wahlrecht. Von Reg.-Rat Dr. D. Voensgen. (Bd. 294.)

Die Jurisprudenz im häuslichen Leben. Für Familie und Haushalt dargestellt. Von Rechtsanw. B. Wienengraber. 2 Bde. (Bd. 219, 220.)

Finanzwissenschaft. Von Prof. Dr. S. B. Altman. (Bd. 306.)

Soziale Bewegungen und Theorien bis zur modernen Arbeiterbewegung. Von G. Maier. 4. Aufl. (Bd. 2.)

Geschichte der sozialistischen Ideen im 19. Jahrh. Von Privatdoz. Dr. Fr. Mülle. 2 Bände. (Bd. 269, 270.) Band I: Der rationale Sozialismus. (Bd. 269.) Band II: Broudhon und der entwicklungsgeschichtliche Sozialismus. (Bd. 270.)

Geschichte des Welthandels. Von Oberlehrer Dr. M. G. Schmidt. 2. Aufl. (Bd. 118.)

Geschichte d. deutschen Handels. Von Prof. Dr. W. Langenbed. (Bd. 237.)

Deutschlands Stellung in der Weltwirtschaft. Von Prof. Dr. B. Arndt. (Bd. 179.)

Deutsches Wirtschaftsleben. Auf geographischer Grundlage geschildert. Von weil. Prof. Dr. Chr. Gruber. 2. Aufl. Neubearb. von Dr. F. Reinlein. (Bd. 42.)

Die Ostmark. Eine Einführung in die Probleme ihrer Wirtschaftsgeschichte. Von Prof. Dr. W. Mittscherlich. (Bd. 351.)

Die Entwicklung des deutschen Wirtschaftslebens im letzten Jahrh. Von Prof. Dr. L. Pohle. 2. Aufl. (Bd. 57.)

Das Hotelwesen. Von Paul Damm-Tienne. Mit 30 Abb. (Bd. 331.)

Die deutsche Landwirtschaft. Von Dr. W. Claassen. Mit 15 Abb. u. 1 Karte. (Bd. 215.)

Innere Kolonisation. Von A. Brenning. (Bd. 261.)

Antike Wirtschaftsgeschichte. Von Dr. D. Neurath. (Bd. 258.)

Aus dem amerikanischen Wirtschaftsleben. Von Prof. J. L. Laughlin. Mit 9 graph. Darst. (Bd. 127.)

Die Japaner und ihre wirtsch. Entwicklung. Von Prof. Dr. R. Rathgen. 2. Aufl. (Bd. 72.)

Die Gartenstadtbewegung. Von General-Inf. H. Kampffmeyer. Mit 43 Abb. (Bd. 259.)

Das internationale Leben der Gegenwart. Von A. S. Fried. Mit 1 Tafel. (Bd. 226.)

Bevölkerungslehre. Von Prof. Dr. M. Haushofer. (Bd. 50.)

Arbeiterschutz und Arbeiterversicherung. Von Prof. Dr. D. v. Zwiabed-Südenhorst. (Bd. 78.)

Das Recht der kaufmännisch Angestellten. Von Rechtsanwalt Dr. M. Strauß. (Bd. 361.)

Die Konsumgenossenschaft. Von Prof. Dr. J. Staubinger. (Bd. 222.)

Die Frauennarbeit. Ein Problem des Kapitalismus. Von Prof. Dr. R. Wilbrandt. (Bd. 106.)

Grundzüge des Versicherungswesens. Von Prof. Dr. A. Manes. 2. Aufl. (Bd. 105.)

Verkehrsentwicklung in Deutschland. 1800—1900 (fortgeführt bis zur Gegenwart). Vorträge über Deutschlands Eisenbahnen und Binnenwasserstraßen, ihre Entwicklung und Verwaltung sowie ihre Bedeutung für die heutige Volkswirtschaft. Von Prof. Dr. W. Loh. 3. Aufl. (Bd. 15.)

Das Postwesen, seine Entwicklung und Bedeutung. Von Postr. J. Bruns. (Bd. 165.)
Die Telegraphie in ihrer Entwicklung und Bedeutung. Von Postr. J. Bruns. Mit 4 Fig. (Bd. 183.)
Deutsche Schifffahrt und Schifffahrtspolitik der Gegenwart. Von Prof. Dr. R. Thieß. (Bd. 169.)

Erdfunde.

Mensch und Erde. Skizzen von den Wechselbeziehungen zwischen beiden. Von weil. Prof. Dr. A. Kirchhoff. 3. Aufl. (Bd. 31.)

Die Eiszeit und der vorgeschichtliche Mensch. Von Prof. Dr. G. Steinmann. Mit 24 Abb. (Bd. 302.)

Die Polarforschung. Geschichte der Entdeckungsreisen zum Nord- und Südpol von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Von Prof. Dr. R. Hassert. 2. Aufl. Mit 6 Karten. (Bd. 38.)

Die Städte. Geographisch betrachtet. Von Prof. Dr. R. Hassert. Mit 21 Abb. (Bd. 163.)

Wirtschaftl. Erdfunde. Von weil. Prof. Dr. Chr. Gruber. 2. Aufl. Bearbeitet von Prof. Dr. R. Dove. (Bd. 122.)

Politische Geographie. Von Dr. E. Schöne. (Bd. 353.)

Die deutschen Volksstämme und Landschaften. Von Prof. Dr. D. Weise. 4. Aufl. Mit 29 Abb. (Bd. 16.)

Obseegebiet. Von Privatdozent Dr. G. Braun (Bd. 367.)

Die Alpen. Von H. Reishauer. Mit 26 Abb. u. 2 Karten. (Bd. 276.)

Die deutschen Kolonien. (Land und Leute.) Von Dr. A. Heilborn. 2. Aufl. Mit 26 Abb. u. 2 Karten. (Bd. 98.)

Unsere Schutzgebiete nach ihren wirtschaftlichen Verhältnissen. Im Lichte der Erdfunde dargestellt. Von Dr. Chr. G. Barth. (Bd. 290.)

Australien und Neuseeland. Land, Leute und Wirtschaft. Von Prof. Dr. R. Schachner. (Bd. 366.)

Der Orient. Eine Länderkunde. Von E. Banse. 3 Bde. Mit zahlr. Abb. u. Karten. (Bd. 277, 278, 279.)

Band I: Die Atlasländer. Marokko, Algerien, Tunesien. Mit 15 Abb., 10 Kartenskizzen, 3 Diagr. u. 1 Tafel. (Bd. 277.)

Band II: Der arabische Orient. Mit 29 Abb. u. 7 Diagr. (Bd. 278.)

Band III: Der arische Orient. Mit 34 Abb., 3 Kartenskizzen u. 2 Diagr. (Bd. 279.)

Anthropologie. Heilwissenschaft und Gesundheitslehre.

Der Mensch der Urzeit. Vier Vorlesungen aus der Entwicklungsgeschichte des Menschengeschlechts. Von Dr. A. Heilborn. 2. Aufl. Mit zahlr. Abb. (Bd. 62.)

Die moderne Heilwissenschaft. Wesen und Grenzen des ärztlichen Wissens. Von Dr. E. Biernacki. Deutsch von Dr. S. Ebel. (Bd. 25.)

Der Arzt. Seine Stellung und Aufgaben im Kulturleben der Gegenwart. Ein Leitaden der sozialen Medizin. Von Dr. med. W. Firsft. (Bd. 265.)

Der Aberglaube in der Medizin und seine Gefahr für Gesundheit und Leben. Von Prof. Dr. D. von Hansemann. (Bd. 83.)

Arzneimittel und Genußmittel. Von Prof. Dr. D. Schmiedeberg. (Bd. 363.)

Bau und Tätigkeit des menschlichen Körpers. Von Prof. Dr. H. Sachs. 3. Aufl. Mit 37 Abb. (Bd. 32.)

Die Anatomie des Menschen. Von Prof. Dr. R. v. Wardeleben. 5 Bde. Mit zahlr. Abb. (Bd. 201, 202, 203, 204, 263.)

I. Teil: Allg. Anatomie und Entwicklungsgeschichte. Mit 69 Abb. (Bd. 201.)

II. Teil: Das Skelett. Mit 53 Abb. (Bd. 202.)

III. Teil: Das Muskel- und Gefäßsystem. Mit 68 Abb. (Bd. 203.)

IV. Teil: Die Eingeweide (Darm, Atmungs-, Harn- u. Geschlechtsorgane). Mit 38 Abb. (Bd. 204.)

V. Teil: Statik und Mechanik des menschlichen Körpers. Mit 20 Abb. (Bd. 263.)

Moderne Chirurgie. Von Prof. Dr. Feßler. Mit Abb. (Bd. 339.)

Acht Vorträge aus der Gesundheitslehre. Von weil. Prof. Dr. H. Buchner. 3. Aufl., besorgt von Prof. Dr. M. v. Gruber. Mit 26 Abb. (Bd. 1.)

Herz, Blutgefäße und Blut und ihre Erkrankungen. Von Prof. Dr. H. Rosin. Mit 18 Abb. (Bd. 312.)

Das menschliche Gebiß, seine Erkrankung und Pflege. Von Zahnarzt Fr. Jäger. Mit 24 Abb. (Bd. 229.)

Körperliche Verbildungen im Kindesalter und ihre Verhütung. Von Dr. M. David. Mit 26 Abb. (Bd. 321.)

Vom Nervensystem, seinem Bau und seiner Bedeutung für Leib und Seele in gesundem und krankem Zustande. Von Prof. Dr. R. Zander. 2. Aufl. Mit 27 Fig. (Bd. 48.)

Die fünf Sinne des Menschen. Von Prof. Dr. J. R. Kreibitz. 2. Aufl. Mit 30 Abb. (Bd. 27.)

Das Auge des Menschen und seine Gesundheitspflege. Von Prof. Dr. med. G. Abel. Mit 15 Abb. (Bd. 149.)

Die menschliche Stimme und ihre Hygiene. Von Prof. Dr. P. S. Gerber. 2. Aufl. Mit 20 Abb. (Bd. 136.)

Die Geschlechtskrankheiten, ihr Wesen, ihre Verbreitung, Bekämpfung und Verhütung. Von Generalarzt Prof. Dr. W. Schumburg. Mit 4 Abb. und 1 Tafel. 2. Aufl. (Bd. 251.)

Die Tuberkulose, ihr Wesen, ihre Verbreitung, Ursache, Verhütung und Heilung. Von Generalarzt Prof. Dr. W. Schumburg. 2. Aufl. Mit 1 Tafel und 8 Figuren. (Bd. 47.)

Die krankheitsregenden Bakterien. Von Privatdoz. Dr. M. Roehlein. Mit 33 Abb. (Bd. 307.)

Geisteskrankheiten. Von Anstaltsoberarzt Dr. G. Fiberg. (Bd. 151.)

Krankenpflege. Von Chefarzt Dr. B. Leid. (Bd. 152.)

Gesundheitslehre für Frauen. Von weibl. Privatdoz. Dr. R. Sticher. Mit 13 Abb. (Bd. 171.)

Der Säugling, seine Ernährung und seine Pflege. Von Dr. W. Kaup. Mit 17 Abb. (Bd. 154.)

Der Alkoholismus. Von Dr. G. B. Gruber. Mit 7 Abb. (Bd. 103.)

Ernährung und Volksnahrungsmittel. Von weibl. Prof. Dr. J. Frenkel. 2. Aufl. Neu bearb. von Geh. Rat Prof. Dr. R. Zund. Mit 7 Abb. u. 2 Tafeln. (Bd. 19.)

Die Leibesübungen und ihre Bedeutung für die Gesundheit. Von Prof. Dr. R. Zander. 3. Aufl. Mit 19 Abb. (Bd. 13.)

Naturwissenschaften. Mathematik.

Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. Von Prof. Dr. F. Auerbach. 3. Aufl. Mit 79 Fig. (Bd. 40.)

Die Lehre von der Energie. Von Dr. A. Stein. Mit 13 Fig. (Bd. 257.)

Moleküle — Atome — Weltäther. Von Prof. Dr. G. Mie. 3. Aufl. Mit 27 Fig. (Bd. 58.)

Die großen Physiker und ihre Leistungen. Von Prof. Dr. F. A. Schulze. Mit 7 Abb. (Bd. 324.)

Verdengang der modernen Physik. Von Dr. S. Keller. (Bd. 343.)

Das Licht und die Farben. Von Prof. Dr. L. Graeb. 3. Aufl. Mit 117 Abb. (Bd. 17.)

Sichtbare und unsichtbare Strahlen. Von Prof. Dr. R. Bornstein u. Prof. Dr. W. Marchwald. 2. Aufl. Mit 85 Abb. (Bd. 64.)

Die optischen Instrumente. Von Dr. M. v. Rohr. 2. Aufl. Mit 84 Abb. (Bd. 88.)

Spektroskopie. Von Dr. L. Grebe. Mit 62 Abb. (Bd. 284.)

Das Mikroskop, seine Optik, Geschichte und Anwendung. Von Dr. W. Scheffer. Mit 66 Abb. (Bd. 35.)

Das Stereoskop und seine Anwendungen. Von Prof. Th. Hartwig. Mit 40 Abb. u. 19 Taf. (Bd. 135.)

Die Lehre von der Wärme. Von Prof. Dr. R. Bornstein. Mit 33 Abb. (Bd. 172.)

Die Kälte, ihr Wesen, ihre Erzeugung und Verwertung. Von Dr. S. Alt. Mit 45 Abb. (Bd. 311.)

Luft, Wasser, Licht und Wärme. Neun Vorträge aus dem Gebiete der Experimentalchemie. Von Prof. Dr. R. Blochmann. 3. Aufl. Mit 115 Abb. (Bd. 5.)

Das Wasser. Von Privatdoz. Dr. D. Anselmino. Mit 44 Abb. (Bd. 291.)

Natürliche und künstliche Pflanzen- und Tierstoffe. Von Dr. B. Bavinck. Mit 7 Fig. (Bd. 187.)

Die Erscheinungen des Lebens. Von Prof. Dr. S. Mische. Mit 40 Fig. (Bd. 130.)

Abstammungslehre und Darwinismus. Von Prof. Dr. R. Hesse. 3. Aufl. Mit 37 Fig. (Fig. 39.)

Experimentelle Biologie. Von Dr. C. Thejling. Mit Abb. 2 Bde. Band I: Experimentelle Zellforschung. (Bd. 336.)

Band II: Regeneration, Selbstverstümmelung und Transplantation. (Bd. 337.)

Einführung in die Biochemie. Von Prof. Dr. W. Böb. (Bd. 352.)

Der Befruchtungsvorgang, sein Wesen und seine Bedeutung. Von Dr. C. Teichmann. Mit 7 Abb. u. 4 Doppeltaf. (Bd. 70.)

Das Werden und Vergehen der Pflanzen. Von Prof. Dr. B. Gisevius. Mit 24 Abb. (Bd. 173.)

Aus Natur und Geisteswelt.

Jeder Band geheftet M. 1.—, in Leinwand gebunden M. 1.25.

- Vermehrung und Sexualität bei den Pflanzen.** Von Prof. Dr. E. Küster. Mit 38 Abb. (Bd. 112.)
- Unsere wichtigsten Kulturpflanzen (Die Getreidenäser).** Von Prof. Dr. R. Giesenhagen. 2. Aufl. Mit 38 Fig. (Bd. 10.)
- Die fleischfressenden Pflanzen.** Von Dr. W. Wagner. Mit Abb. (Bd. 344.)
- Der deutsche Wald.** Von Prof. Dr. S. Hausrath. Mit 15 Abb. u. 2 Karten. (Bd. 153.)
- Die Pilze.** Von Dr. A. Eichinger. Mit 54 Abb. (Bd. 334.)
- Weinbau und Weinbereitung.** Von Dr. F. Schmittanner. (Bd. 332.)
- Der Obstbau.** Von Dr. E. Voges. Mit 13 Abb. (Bd. 107.)
- Unsere Blumen und Pflanzen im Zimmer.** Von Prof. Dr. U. Dammer. (Bd. 359.)
- Unsere Blumen und Pflanzen im Garten.** Von Prof. Dr. U. Dammer. (Bd. 360.)
- Kolonialbotanik.** Von Prof. Dr. F. Tobler. Mit 21 Abb. (Bd. 184.)
- Kaffee, Tee, Kakao und die übrigen narkotischen Getränke.** Von Prof. Dr. W. Ziegler. Mit 24 Abb. u. 1 Karte. (Bd. 132.)
- Die Milch und ihre Produkte.** Von Dr. A. Reib. (Bd. 362.)
- Die Pflanzenwelt des Mikroskops.** Von Bürgerichullehrer E. Neukauf. Mit 100 Abb. (Bd. 181.)
- Die Tierwelt des Mikroskops (die Urtiere).** Von Prof. Dr. R. Goldschmidt. Mit 39 Abb. (Bd. 160.)
- Die Beziehungen der Tiere zueinander und zur Pflanzenwelt.** Von Prof. Dr. R. Kraepelin. (Bd. 79.)
- Der Kampf zwischen Mensch und Tier.** Von Prof. Dr. R. Eckstein. 2. Aufl. Mit 51 Fig. (Bd. 18.)
- Tierkunde. Eine Einführung in die Zoologie.** Von weil. Privatdoz. Dr. R. Hennings. Mit 34 Abb. (Bd. 142.)
- Vergleichende Anatomie der Sinnesorgane der Wirbeltiere.** Von Prof. Dr. W. Lubosch. Mit 107 Abb. (Bd. 282.)
- Die Stammesgeschichte unserer Haustiere.** Von Prof. Dr. E. Keller. Mit 28 Fig. (Bd. 252.)
- Die Fortpflanzung der Tiere.** Von Prof. Dr. R. Goldschmidt. Mit 77 Abb. (Bd. 253.)
- Deutsches Vogelleben.** Von Prof. Dr. A. Voigt. (Bd. 221.)
- Vogelzug und Vogelschutz.** Von Dr. W. R. Eckardt. Mit 6 Abb. (Bd. 218.)
- Korallen und andere gesteinsbildende Tiere.** Von Prof. Dr. W. May. Mit 455 Abb. (Bd. 231.)
- Lebensbedingungen und Verbreitung der Tiere.** Von Prof. Dr. O. Waas. Mit 11 Karten u. Abb. (Bd. 139.)
- Die Bakterien.** Von Prof. Dr. E. Gutzeit. Mit 13 Abb. (Bd. 233.)
- Die Welt der Organismen. In Entwicklung und Zusammenhang dargestellt.** Von Prof. Dr. R. Lampert. Mit 52 Abb. (Bd. 236.)
- Zwiegestalt der Geschlechter in der Tierwelt (Dimorphismus).** Von Dr. Fr. Rnauer. Mit 37 Fig. (Bd. 148.)
- Die Ameisen.** Von Dr. Fr. Rnauer. Mit 61 Fig. (Bd. 94.)
- Das Süßwasser-Pflankton.** Von Prof. Dr. O. Scharias. 2. Aufl. Mit 49 Abb. (Bd. 156.)
- Meeresforschung und Meeresleben.** Von Dr. O. Fanson. 2. Aufl. Mit 41 Fig. (Bd. 30.)
- Das Aquarium.** Von E. W. Schmidt. Mit 15 Fig. (Bd. 335.)
- Wind und Wetter.** Von Prof. Dr. L. Weber. 2. Aufl. Mit 28 Fig. u. 3 Tafeln. (Bd. 55.)
- Gut und schlecht Wetter.** Von Dr. R. Hennig. (Bd. 349.)
- Der Kalender.** Von Prof. Dr. W. F. Wislicenus. (Bd. 69.)
- Der Bau des Weltalls.** Von Prof. Dr. F. Scheiner. 3. Aufl. Mit 26 Fig. (Bd. 24.)
- Entstehung der Welt und der Erde nach Sage und Wissenschaft.** Von Prof. Dr. B. Weinstein. (Bd. 223.)
- Aus der Vorzeit der Erde.** Von Prof. Dr. Fr. Frech. In 6 Bdn. 2. Aufl. Mit zahlr. Abbildungen. (Bd. 207—211, 61.)
- Band I: Vulkane einst und jetzt.** Mit 80 Abb. (Bd. 207.)
- Band II: Gebirgsbau und Erdbeben.** Mit 57 Abb. (Bd. 208.)
- Band III: Die Arbeit des fließenden Wassers.** Mit 51 Abb. (Bd. 209.)
- Band IV: Die Arbeit des Ozeans und die chemische Tätigkeit des Wassers im allgemeinen.** Mit 1 Titelbild und 51 Abb. (Bd. 210.)
- Band V: Kohlenbildung und Klima der Vorzeit.** (Bd. 211.)
- Band VI: Gletscher und Hochgebirge.** 2. Aufl. (Bd. 61.)
- Das astronomische Weltbild im Wandel der Zeit.** Von Prof. Dr. E. Oppenheim. Mit 24 Abb. (Bd. 110.)
- Probleme der modernen Astronomie.** Von Prof. Dr. E. Oppenheim. (Bd. 355.)
- Die Sonne.** Von Dr. A. Krause. Mit zahlreichen Abb. (Bd. 357.)
- Der Mond.** Von Prof. Dr. F. Franz. Mit 31 Abb. (Bd. 90.)
- Die Planeten.** Von Prof. Dr. B. Peter. Mit 18 Fig. (Bd. 240.)

Arithmetik und Algebra zum Selbstunterricht. Von Prof. Dr. B. Cranz. In 2 Bdn. Mit zahlr. Fig. (Bd. 120. 205.) I. Teil: Die Rechnungsarten. Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Gleichungen zweiten Grades. 2. Aufl. Mit 9 Fig. (Bd. 120.) II. Teil: Gleichungen. Arithmetische und geometrische Reihen. Zinseszins- und Rentenrechnung. Komplexer Zahlen. Binomischer Lehrsatz. 2. Aufl. Mit 21 Fig. (Bd. 205.) Praktische Mathematik. Von Dr. R. Neundorff. Mit 69 Fig. (Bd. 341.) Planimetrie zum Selbstunterricht. Von

Prof. Dr. B. Cranz. Mit 99 Fig. (Bd. 340.)

Einführung in die Infinitesimalrechnung mit einer historischen Übersicht. Von Prof. Dr. G. Kowalewski. Mit 18 Fig. (Bd. 197.)

Mathematische Spiele. Von Dr. W. Ahrens. 2. Aufl. Mit 70 Fig. (Bd. 170.)

Das Schachspiel und seine strategischen Prinzipien. Von Dr. M. Lange. Mit den Bildnissen E. Zastors und P. Morphy's, 1 Schachbrettafel und 43 Darst. von Übungsspielen. (Bd. 281.)

Angewandte Naturwissenschaft. Technit.

Am laufenden Webstuhl der Zeit. Von Prof. Dr. W. Saunhardt. 3. Aufl. Mit 16 Abb. (Bd. 23.)

Bilder aus der Ingenieurtechnik. Von Baurat R. Merdel. Mit 43 Abb. (Bd. 60.)

Schöpfungen der Ingenieurtechnik der Neuzeit. Von Baurat R. Merdel. 2. Aufl. Mit 55 Abb. (Bd. 28.)

Die Handfeuerwaffen. Ihre Entwicklung und Technik. Von Hauptmann R. Weiß. (Bd. 364.)

Der Eisenbetonbau. Von Dipl.-Ing. E. Saimovici. Mit 81 Abb. (Bd. 275.)

Das Eisenhüttenwesen. Von Geh. Bergrat Prof. Dr. H. Wedding. 3. Aufl. Mit 15 Fig. (Bd. 20.)

Die Metalle. Von Prof. Dr. R. Scheib. 2. Aufl. Mit 16 Abb. (Bd. 29.)

Mechanik. Von Kais. Geh. Reg.-Rat A. v. Jhering. 3 Bde. (Bd. 303/305.)

Band I: Die Mechanik der festen Körper. Mit 61 Abb. (Bd. 303.) Band II: Die Mechanik der flüssigen Körper. (In Vorb.) (Bd. 304.) Band III: Die Mechanik der gasförmigen Körper. (In Vorb.) (Bd. 305.)

Maschinenelemente. Von Prof. R. Vater. Mit 184 Abb. (Bd. 301.)

Hebzeuge. Das Heben fester, flüssiger und luftförmiger Körper. Von Prof. R. Vater. Mit 67 Abb. (Bd. 196.)

Dampf und Dampfmaschine. Von Prof. R. Vater. 2. Aufl. Mit 45 Abb. (Bd. 63.)

Einführung in die Theorie und den Bau der neueren Wärmekraftmaschinen (Gasmaschinen). Von Prof. R. Vater. 3. Aufl. Mit 33 Abb. (Bd. 21.)

Neuere Fortschritte auf dem Gebiete der Wärmekraftmaschinen. Von Prof. R. Vater. 2. Aufl. Mit 48 Abb. (Bd. 86.)

Die Wasserkraftmaschinen und die Ausnützung der Wasserkräfte. Von Kais. Geh. Reg.-Rat A. v. Jhering. Mit 73 Fig. (Bd. 223.)

Landwirtsch. Maschinenkunde. Von Prof. Dr. G. Fischer. Mit 62 Abb. (Bd. 316.)

Die Spinnerei. Von Dir. Prof. M. Lehmann. Mit Abb. (Bd. 338.)

Die Eisenbahnen, ihre Entstehung und gegenwärtige Verbreitung. Von Prof. Dr. Fr. Sahn. Mit zahlr. Abb. (Bd. 71.)

Die technische Entwicklung der Eisenbahnen der Gegenwart. Von Eisenbahnbau- u. Betriebsinsp. E. Biedermann. Mit 50 Abb. (Bd. 144.)

Die Klein- und Straßenbahnen. Von Oberingenieur a. D. A. Liebmann. Mit 85 Abb. (Bd. 322.)

Das Automobil. Eine Einführung in Bau und Betrieb des modernen Kraftwagens. Von Ing. R. Blau. 2. Aufl. Mit 83 Abb. (Bd. 166.)

Grundlagen der Elektrotechnik. Von Dr. R. Blochmann. Mit 128 Abb. (Bd. 168.)

Die Telegraphen- und Fernsprechtechnik in ihrer Entwicklung. Von Telegrapheninsp. H. Brück. Mit 58 Abb. (Bd. 235.)

Drähte und Kabel, ihre Anfertigung und Anwendung in der Elektrotechnik. Von Telegrapheninsp. H. Brück. Mit 43 Abb. (Bd. 285.)

Die Funkentelegraphie. Von Oberpostpraktikant H. Thurn. Mit 53 Illust. (Bd. 167.)

Nautil. Von Dir. Dr. F. Möller. Mit 58 Fig. (Bd. 255.)

Die Luftschiffahrt, ihre wissenschaftlichen Grundlagen und ihre technische Entwicklung. Von Dr. R. Nimführ. 2. Aufl. Mit 42 Abb. (Bd. 300.)

Die Beleuchtungsarten der Gegenwart. Von Dr. W. Brück. Mit 155 Abb. (Bd. 108.)

Heizung und Lüftung. Von Ingenieur F. E. Mayer. Mit 40 Abb. (Bd. 241.)

- | | |
|--|--|
| Industrielle Feuerungsanlagen und Dampf-
kessel. Von Ingenieur F. E. Maher.
(Bd. 348.) | Chemie und Technologie der Sprengstoffe.
Von Prof. Dr. R. Biedermann. Mit
15 Fig. (Bd. 286.) |
| Die Uhr. Von Reg.-Bauführer a. D. S.
Vock. Mit 47 Abb. (Bd. 216.) | Photochemie. Von Prof. Dr. G. Rüm-
mell. Mit 23 Abb. (Bd. 227.) |
| Wie ein Buch entsteht. Von Prof. A. W.
Linger. 2. Aufl. Mit 7 Taf. u. 26 Abb.
(Bd. 175.) | Die Kinetographie. Von Dr. S. Lehmann
(Bd. 358) |
| Einführung in die chemische Wissenschaft.
Von Prof. Dr. W. Löb. Mit 16 Fig.
(Bd. 264.) | Elektrochemie. Von Prof. Dr. R. Arndt.
Mit 38 Abb. (Bd. 234.) |
| Bilder aus der chemischen Technik. Von
Dr. A. Müller. Mit 24 Abb. (Bd. 191.) | Die Naturwissenschaften im Haushalt. Von
Dr. F. Bongardt. 2 Bde. Mit zahlr.
Abb. (Bd. 125, 126.) |
| Der Luftstickstoff und seine Verwertung.
Von Prof. Dr. K. Patzer. Mit 13 Abb.
(Bd. 313.) | I. Teil: Wie sorgt die Hausfrau für die
Gesundheit der Familie? Mit 31 Abb.
(Bd. 125.) II. Teil: Wie sorgt die Haus-
frau für gute Nahrung? Mit 17 Abb.
(Bd. 126.) |
| Agrikulturchemie. Von Dr. B. Rrische.
Mit 21 Abb. (Bd. 314.) | Chemie in Küche und Haus. Von weil.
Prof. Dr. G. Abel. 2. Aufl. von Dr.
F. Klein. Mit 1 Doppeltafel. (Bd. 76.) |
| Die Bierbrauerei. Von Dr. A. Bau. Mit
47 Abb. (Bd. 333.) | |

Die Kultur der Gegenwart ihre Entwicklung und ihre Ziele

Herausgegeben von Professor Paul Hinneberg.

Von Teil I und II sind erschienen:

Teil I. Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Abt. 1: Gegenwart.

Bearb. von W. Lexis, Fr. Paulsen, G. Schöppa, G. Kersch-
steiner, A. Matthias, H. Gaudig, W. v. Dyck, E. Pallat, K. Kraepelin,
J. Lessing, O. N. Witt, P. Schlenther, G. Göhler, K. Bücher, R. Pietschmann, F. Midkau,
H. Diels. (XV u. 671 S.) Lex. 8. 1906. [2. Aufl. u. d. Pr.] Geh. M. 16.—, in Leinw. geb. M. 18.—

„Die berufensten Fachleute reden über ihr Spezialgebiet in künstlerisch so hoch-
stehender, dabei dem Denkenden so leicht zugänglicher Sprache, zudem mit einer solchen
Konzentration der Gedanken, daß Seite für Seite nicht nur hohen künstlerischen Genuß
verschafft, sondern einen Einblick in die Einzelgebiete gestattet, der an Intensität kaum
von einem anderen Werke übertroffen werden könnte.“ (Nationalzeitung, Basel.)

Teil I. Die orientalischen Religionen. Bearb. von: E. Lehmann. Abt. 3, 1: Oldenberg, J. Goldziher, A. Grünwedel, J. J. M. de Groot, K. Florenz, H. Haas, (VII u. 267 S.) Lex.-8. 1906. Geh. M. 7.—, in Leinwand geb. M. 9.—.

„Auch dieser Band des gelehrten Werkes ist zu inhaltvoll und zu vielseitig, um
auf kurzem Raum gewürdigt werden zu können. Auch er kommt den Interessen des
bildungsbedürftigen Publikums und der Gelehrtenwelt in gleichem Maße entgegen. ...
Die Zahl und der Klang der Namen aller beteiligten Autoren bürgt dafür, daß ein jeder
nur vom Besten das Beste zu geben bemüht war.“ (Berliner Tageblatt.)

Teil I. Geschichte der christlichen Religion. Mit Einleitung: Die Abt. 4, 1: israelitisch-jü- dische Religion. Bearbeitet von: J. Wellhausen, A. Jülicher, A. Harnack, N. Bonwetsch, K. Müller, A. Ehrhard, E. Troeltsch. 2., stark vermehrte und verbesserte Auflage. (X u. 792 S.) Lex.-8. 1909. Geh. M. 18.—, in Leinwand geb. M. 20.—

Die Kultur der Gegenwart

Teil I, Systematische christliche Religion. Bearbeitet von E. Troeltsch, J. Pohle.

Abt. 4, II: J. Mausbach, C. Krieg, W. Herrmann, R. Seeberg, W. Faber, H. J. Holtzmann. 2., verb. Auflage. (VIII u. 279 S.) Lex.-8. 1909. Geh. M. 6.60, in Leinwand geb. M. 8.—

„... Die Arbeiten des ersten Teiles sind sämtlich, dafür bürgt schon der Name der Verfasser, ersten Ranges. Am meisten Aufsehen zu machen verspricht Troeltsch, Aufriß der Geschichte des Protestantismus und seiner Bedeutung für die moderne Kultur. ... Alles in allem, der vorliegende Band legt Zeugnis ab dafür, welche bedeutende Rolle für die Kultur der Gegenwart Christentum und Religion spielen.“ (Zeitschr. f. Kirchengeschichte.)

Teil I, Allgemeine Geschichte der Philosophie. Bearbeitet v.: W. Wundt,

Abt. 5: H. Oldenberg, J. Goldziher, W. Grube, T. Jnouye, H. v. Arnim, Cl. Baeumker, W. Windelband. (VIII u. 572 S.) Lex.-8. 1909. Geh. M. 12.—, in Leinw. geb. M. 14.—.

„... Man wird nicht leicht ein Buch finden, das, wie die ‚Allgemeine Geschichte der Philosophie‘ von einem gleich hohen überblickenden und umfassenden Standpunkt aus, mit gleicher Klarheit und Tiefe und dabei in fesselnder Darstellung eine Geschichte der Philosophie von ihren Anfängen bei den primitiven Völkern bis in die Gegenwart und damit eine Geschichte des geistigen Lebens überhaupt gibt.“ (Zeitschrift f. lateinl. höh. Schulen.)

Teil I, Systematische Philosophie. Bearbeitet von: W. Dilthey, A. Riehl, W. Wundt, W. Ostwald,

Abt. 6: H. Ebbinghaus, R. Eucken, Fr. Paulsen, W. Münch, Th. Lipps. 2. Aufl. (X u. 435 S.) Lex. 8. 1908. Geh. M. 10.—, in Leinwand geb. M. 12.—

„Hinter dem Rücken jedes der philosophischen Forscher steht Kant, wie er die Welt in ihrer Totalität dachte und erlebte; der ‚neukantische‘, rationalisierte Kant scheint in den Hintergrund treten zu wollen, und in manchen Köpfen geht bereits das Licht des gesamten Wellebens auf.“ (Archiv für systematische Philosophie.)

Um es gleich vorweg zu sagen: Von philosophischen Büchern, die sich einem außerhalb der engen Fachkreise stehenden Publikum anbieten, wüßte ich nichts besseres zu nennen als diese Systematische Philosophie.“ (Pädagogische Zeitung.)

Teil I, Die orientalischen Literaturen. Bearbeitet von: E. Schmidt, A. Erman, C. Bezold, H. Gun-

Abt. 7: kel, Th. Nöldeke, M. J. de Goeje, R. Pischel, K. Geldner, P. Horn, F. N. Finck, W. Grube, K. Florenz. (IX u. 419 S.) Lex. 8. 1906. Geh. M. 10.—, in Leinw. geb. M. 12.—

„... So bildet dieser Band durch die Klarheit und Übersichtlichkeit der Anlage, Knappheit der Darstellung, Schönheit der Sprache ein in hohem Grade geeignetes Hilfsmittel zur Einführung in das Schrifttum der östlichen Völker, die gerade in den letzten Jahrzehnten unser Interesse auf sich gelenkt haben.“ (Leipziger Zeitung.)

Teil I, Die griechische und lateinische Literatur und

Abt. 8: **Sprache.** Bearbeitet von: U. v. Wilamowitz-Moellendorf, K. Krumbacher, J. Wackernagel, Fr. Leo, E. Norden, F. Skutsch. 3. Auflage.

(VIII u. ca. 500 S.) Lex. 8. 1911. Geh. ca. M. 10.—, in Leinwand geb. ca. M. 12.—
„Das sei allen sechs Beiträgen nachgerühmt, daß sie sich dem Zwecke des Gesamtwerkes in geradezu bewundernswerter Weise angepaßt haben: immer wieder wird des Lesers Blick auf die großen Zusammenhänge hingelenkt, die zwischen der klassischen Literatur und Sprache und unserer Kultur bestehen.“ (Byzantinische Zeitschrift.)

Teil I, Die osteuropäischen Literaturen und die slawischen Sprachen. Bearbeitet

Abt. 9: von: V. v. Jagić, A. Wesselovsky, A. Brückner, J. Máchal, M. Murko, A. Thumb, Fr. Riedl, E. Setälä, G. Suits, A. Bezzenberger, E. Wolter. (VIII u. 396 S.) Lex. 8. 1908. Geh. M. 10.—, in Leinwand geb. M. 12.—

„... Eingeleitet wird der Band mit einer ausgezeichneten Arbeit von Jagićs über ‚Die slawischen Sprachen‘. Für den keiner slawischen Sprache kundigen Leser ist diese Einführung sehr wichtig. Ihr folgt eine Monographie der russischen Literatur aus der Feder des geistvollen Wesselovsky. Die südslawischen Literaturen von Murko sind hier in deutscher Sprache wohl erstmals zusammenfassend behandelt worden. Mit Wolters Abriß der lettischen Literatur schließt der verdienstvolle Band, der jedem unentbehrlich sein wird, der sich mit dem einschlägigen Schrifttum bekannt machen will.“ (Berliner Lokal-Anzeiger.)

Die Kultur der Gegenwart

Teil I, Die romanischen Literaturen und Sprachen

Abt. 11, I: mit Einschluß des Keltischen. Bearbeitet von: H. Zimmer, K. Meyer, L. Chr. Stern, H. Morf, W. Meyer-Lübke. (VIII u. 499 S.) Lex.-8. 1909. Geh. M. 12.—, in Leinw. geb. M. 14.—
„Auch ein kühler Beurteiler wird diese Arbeit als ein Ereignis bezeichnen. . . Die Darstellung ist derart durchgearbeitet, daß sie in vielen Fällen auch der wissenschaftlichen Forschung als Grundlage dienen kann.“ (Jahrbuch für Zeit- u. Kulturgeschichte.)

Teil II, Allgem. Verfassungs- u. Verwaltungsgeschichte.

Abt. 2, I: 1. Hälfte. Bearb. v.: A. Vierkandt, L. Wenger, M. Hartmann, O. Franke, K. Rathgen, A. Luschin v. Ebengreuth. (VII u. 373 S.) Lex. 8. 1911. Geh. M. 10.—, in Leinw. geb. M. 11.—

Dieser Band behandelt, dem Charakter des Gesamtwerkes entsprechend, in groß-zügiger Darstellung aus der Feder der berufensten Fachleute die allgemein historisch und kulturgeschichtlich wichtigen Tatsachen der Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte und führt einerseits von den Anfängen bei den primitiven Völkern und den Völkern des orientalischen Altertums über die islamischen Staaten bis zu den modernen Verhältnissen in China und Japan, andererseits vom europäischen Altertum und den Germanen bis zum Untergang des römischen Reiches deutscher Nation.

Teil II, Staat und Gesellschaft des Orients. Bearbeitet von A. Vierkandt, G. Mas-

Abt. 3. pero, M. Hartmann, O. Franke, K. Rathgen. [Unter der Presse.]

Teil II, Staat und Gesellschaft der Griechen u. Römer.

Abt. 4, I: Bearbeitet von: U. v. Wilamowitz-Moellendorf, B. Niese. (VI u. 280 S.) Lex.-8. 1910. Geh. M. 8.—, in Leinwand geb. M. 10.—

„Ich habe noch keine Schrift von Wilamowitz gelesen, die im prinzipiellen den Leser so selten zum Widerspruch herausforderte wie diese. Dabei eine grandiose Arbeitsleistung und des Neuen und Geistreichen sehr vieles. . . Neben dem glänzenden Stil von Wilamowitz hat die schlichte Darstellung der Römerwelt durch B. Niese einen schweren Stand, den sie aber ehrenvoll behauptet. . .“ (Südwestdeutsche Schulblätter.)

Teil II, Staat und Gesellschaft der neueren Zeit (bis zur

Abt. 5, I: schen Revolution). Bearbeitet von F. v. Bezold, E. Gothein, R. Koser. (VI u. 349 S.) Lex.-8. 1908. Geheftet M. 9.—, in Leinwand geb. M. 11.—

„Wenn drei Historiker von solchem Range wie Bezold, Gothein und Koser sich dergestalt, daß jeder sein eigenes Spezialgebiet bearbeitet, in die Behandlung eines Themas teilen, dürfen wir sicher sein, daß das Ergebnis vortrefflich ist. Dieser Band rechtfertigt solche Erwartung.“ (Literarisches Zentralblatt.)

Teil II, Systematische Rechtswissenschaft. Bearbeitet von: R.

Abt. 8: K. Gareis, V. Ehrenberg, L. v. Bar, L. Seuffert, F. v. Liszt, W. Kahl, P. Laband, G. Anschütz, E. Bernatzik, F. v. Martitz. (X, LX u. 526 S.) Lex.-8. 1906. Geheftet M. 14.—, in Leinwand geb. M. 16.—

„. . . Es ist jedem Gebildeten, welcher das Bedürfnis empfindet, sich zusammenfassend über den gegenwärtigen Stand unserer Rechtswissenschaft im Verhältnis zur gesamten Kultur zu orientieren, die Anschaffung des Werkes warm zu empfehlen.“ (Blätt. f. Genossenschaftsw.)

Teil II, Allgemeine Volkswirtschaftslehre. Von W. Lexis. (VI u. 259 S.)

Abt. 10, I: Lex.-8. 1910. Geh. M. 7.—, in Leinwand geb. M. 9.—

„. . . Ausgezeichnet durch Klarheit und Kürze der Definitionen, wird die ‚Allgemeine Volkswirtschaftslehre‘ von Lexis sicher zu einem der beliebtesten Einführungsbücher in die Volkswirtschaftslehre werden. Eine zum selbständigen Studium der Volkswirtschaftstheorie völlig ausreichende, den Leser zum starken Nachdenken anregende Schrift. . . Das Werk können wir allen volkswirtschaftlich-theoretisch interessierten Lesern warm empfehlen.“ (Zeitschrift des Vereins der Deutschen Zucker-Industrie.)

Probeheft und Sonderprospekte umsonst und postfrei vom Verlag
B. G. Teubner in Leipzig.

Schaffen und Schauen

Zweite Auflage *Ein Führer ins Leben* **Zweite Auflage**

1. Band:

*Von deutscher Art
und Arbeit*



2. Band:

*Des Menschen Sein
und Werden*

Unter Mitwirkung von

R. Bürtner · J. Cohn · H. Dade · R. Deutsch · A. Dominicus · K. Dove · E. Fuchs
P. Klopfer · E. Koerber · O. Lyon · E. Maier · Gustav Maier · E. v. Malzhahn
† A. v. Reinhardt · F. A. Schmidt · O. Schnabel · G. Schwamborn
G. Steinhäusen · E. Teichmann · A. Thimm · E. Wentscher · A. Witting
G. Wolff · Th. Zielinski · Mit 8 allegorischen Zeichnungen von Alois Kolb

Jeder Band in Leinwand gebunden M. 5.—

Nach übereinstimmendem Urteile von Männern des öffentlichen Lebens und der Schule, von Zeitungen und Zeitschriften der verschiedensten Richtungen löst „Schaffen und Schauen“ in erfolgreichster Weise die Aufgabe, die deutsche Jugend in die Wirklichkeit des Lebens einzuführen und sie doch in idealem Lichte sehen zu lehren.

Bei der Wahl des Berufes hat sich „Schaffen und Schauen“ als ein weitblickender Berater bewährt, der einen Überblick gewinnen läßt über all die Kräfte, die das Leben unseres Volkes und des Einzelnen in Staat, Wirtschaft und Technik, in Wissenschaft, Weltanschauung und Kunst bestimmen.

Zu tüchtigen Bürgern unsere gebildete deutsche Jugend werden zu lassen, kann „Schaffen und Schauen“ helfen, weil es nicht Kenntnis der Formen, sondern Einblick in das Wesen und Einsicht in die inneren Zusammenhänge unseres nationalen Lebens gibt und zeigt, wie mit ihm das Leben des einzelnen aufs engste verflochten ist.

Im ersten Bande werden das deutsche Land als Boden deutscher Kultur, das deutsche Volk in seiner Eigenart, das Deutsche Reich in seinem Werden, die deutsche Volkswirtschaft nach ihren Grundlagen und in ihren wichtigsten Zweigen, der Staat und seine Aufgaben, für Wehr und Recht, für Bildung wie für Förderung und Ordnung des sozialen Lebens zu sorgen, die bedeutsamsten wirtschaftspolitischen Fragen und die wesentlichsten staatsbürgerlichen Bestrebungen, endlich die wichtigsten Berufsarten behandelt.

Im zweiten Bande werden erörtert die Stellung des Menschen in der Natur, die Grundbedingungen und Äußerungen seines leiblichen und seines geistigen Daseins, das Werden unserer geistigen Kultur, Wesen und Aufgaben der wissenschaftlichen Forschung im allgemeinen wie der Geistes- und Naturwissenschaften im besonderen, die Bedeutung der Philosophie, Religion und Kunst als Erfüllung tiefwurzelnder menschlicher Lebensbedürfnisse und endlich zusammenfassend die Gestaltung der Lebensführung auf den in dem Werke dargestellten Grundlagen.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Dr. R. Hesse

Professor an der Landwirtschaftlichen
Hochschule in Berlin

und

Dr. S. Doflein

Professor a. d. Universität u. II. Direktor
der Zoolog. Staatsammlung München

Tierbau und Tierleben in ihrem Zusammenhang betrachtet

2 Bände. Lex.-8.

Mit Abbildungen und Tafeln in Schwarz-, Bunt- und Lichtdruck.

In Original-Ganzleinen geb. je M. 20.—,

in Original-Halbfranz je M. 22.—.

- I. Band: **Der Tierkörper als selbständiger Organismus.**
Von R. Hesse. Mit 480 Abbild. u. 15 Tafeln. [XVII u. 789 S.] 1910.
- II. Band: **Das Tier als Glied des Naturganzen.** Von S. Doflein. [Erscheint im Frühjahr 1912.]

Aus den Besprechungen:

„... Das großangelegte und mit äußerster Gediegenheit gearbeitete Werk bringt uns endlich die längst zum Bedürfnis gewordene umfassende Darstellung des Tierreiches vom biologischen Standpunkte: die allseitige Darstellung des Zusammenhangs, welcher zwischen der Form eines Tieres und seiner Lebensweise, dem Bau eines Organs und seiner Tätigkeit besteht... Erachte Wissenschaftlichkeit verbindet sich hier mit klarster Vorstellung und sachlicher Behandlung der angeschnittenen Probleme. Und muster-gültig wie der Text sind auch die Illustrationen und die Ausstattung des Buches, das in Wahrheit ein ‚schönes‘ Werk ist.“
(Die Propyläen.)

„... Der erste Band von R. Hesse liegt vor, in prächtiger Ausstattung und mit so gebiegem Inhalt, daß wir dem Verfasser für die Bewältigung seiner schwierigen Aufgabe aufrichtig dankbar sind. Jeder Zoologe und jeder Freund der Tierwelt wird dieses Werk mit Vergnügen studieren, denn die moderne zoologische Literatur weist kein Werk auf, welches in dieser großzügigen Weise alle Seiten des tierischen Organismus so eingehend behandelt. Hesses Werk wird sich bald einen Ehrenplatz in jeder biologischen Bibliothek erobern.“
(L. Plate im Archiv f. Bassen- u. Gesellsch.-Biologie.)

„... War Brehms Tierleben die reichillustrierte Bibel, mit deren Hilfe das deutsche Volk das Buchstabieren im großen, lebendigen Buche der Natur erkennen sollte, so könnten wir das Hesse-Dofleinsche Werk eine naturwissenschaftliche Bibel nennen, ein Volkslehrbuch, das nicht nur gelesen, sondern Seite für Seite ernstlich studiert sein will.“
(Verh. A. A. zool. bot. Gesellschaft, Wien.)

„... Eine Zierde unserer naturwissenschaftlichen Literatur! Wir können das Werk seiner Originalität und seiner Vorzüge wegen nur warm empfehlen. Ganz besonders aber begrüßen wir sein Erscheinen auch im Interesse des naturgeschichtlichen Unterrichts. Mancher Lehrer ist in Verlegenheit, wo er sich das beste Material aus dem Gebiete der Tierkunde holen soll, da die Literatur immer mehr anschwillt. Hier bietet sich eine Fundgrube des dankbarsten und anregendsten Unterrichtsstoffes.“
(Professor C. Keller in der Neuen Zürcher Zeitung.)

„Ein Werk, das freudiges Aufsehen erregen muß... Nicht im Sinne der landläufigen populär-wissenschaftlichen Bücher und Schriften, sondern wie ein Lehrer, der den Naturfreund ohne aufdringliche Gelehrsamkeit, aber doch in durchaus wissenschaftlichem Ernste behandelt, so wirkt Hesse in diesem Buch, das nicht warm genug empfohlen werden kann. Es wird mit seinen zahlreichen durchweg neuen Illustrationen, mit seinen vielen, auch den gebildeten Laien noch unbekannten Einzelforschungen und Aufschlüssen moderner Wissenschaft zu einem Buche werden müssen, das überall neben dem Brehm stehen soll.“
(Hamburger Fremdenblatt.)

Ausführl. Prospekt vom Verlag B. G. Teubner in Leipzig.

Künstlerischer Wandschmuck für das deutsche Haus

B. G. Teubners farbige Künstler-Steinzeichnungen

(Original-Lithographien) entsprechen allein vollwertig Original-Gemälden. Keine Reproduktion kann ihnen gleichkommen an künstlerischem Wert. Sie bilden den schönsten Zimmerschmuck und behaupten sich in vornehm ausgestatteten Räumen ebenso gut, wie sie das einfachste Wohnzimmer schmücken.



HECKERT: DRESDEN, FRAUENKIRCHE

41:30 cm. M. 2.50

Vollständiger Katalog der Künstler-Steinzeichnungen mit farbiger Wiedergabe von ca. 180 Blättern gegen Einsendung von 30 Pfennig vom Verlag B. G. Teubner in Leipzig, Poststraße Nr. 3.

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA



3 0112 047058943